DOREL UNGUREANU
COPIII CU DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A. BUCUREŞTI, 199
ISBN 973 – 30 – 5755-x
1998 Editura Didact şi Pedagogică, R.A.
Coperta: Dumitru Şmalenic

„Păstra bunica nişte riduri
Într-o cutie de chibrituri
Şi numai ce şi le punea
De câte ori se enerva.
Nepotul neastâmpărat –
A dat de riduri, le-a furat.
Le-a pus pe frunte, le-a lipit.
Şi gata a îmbătrânit!
Acum bunica-i… o copilă.
Iar puştiului îi plângi de milă:
Dinţii şi-a scos cu cleştele
Şi nu-i mai plac poveştile
MARIN SORESCU

SUMAR

SUMAR
PROLOG
CAPITOLUL 1
PROBLEMATICA GENERALĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE
1.1. Punerea problemei dificultăţilor de învăţare
1.2. Simptomatologia general – orientativă a dificultăţilor de învăţare
1J. Delimitări conceptuale
1.4. Definiţii ale dificultăţilor de învăţare…
1.5. Scurt istoric al abordării dificultăţilor de învăţare
CAPITOLUL 2
TEORII ŞI MODELE ALE DIFICULTĂŢILOR DE

ÎNVĂŢARE
2.1. Concepţii fundamentale asupra dificultăţilor de învăţate
2.2. Clasificarea dificultăţilor de învăţare
CAPITOLUL 3
ETIOLOGIA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE
3.1. Consideraţii etiologice generale
3.2. Clasificarea generală a cauzelor posibile ale dificultăţilor de învăţare
3.3. Explicitatea unora dintre cauzele posibile ale dificultăţilor de învăţare
3.4. Teorii şi ipoteze etiologice moderne
CAPITOLUL 4
REALITATEA SOCIAL-EDUCATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE
ÎNVĂŢARE
4.1. Frecvenţa dificultăţilor de învăţare
4.2. Evoluţia copilului cu dificultăţi de învăţare
4.3. Abordarea copilului cu dificultăţi de învăţare în şcoală
CAPITOLUL 5
DEPISTAREA, EXAMINAREA, EVALUAREA ŞI PREVENIREA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE
5.1. Discrepanţa dintre rezultatele efective şi cele scontate ale învăţării – criteriu fundamental al dificultăţilor de învăţare
5.2. Depistarea precoce a dificultăţilor de învăţare în ontogeneză…
5.3. Impactul inteligenţei în dificultăţile de învăţare
5.4. Abilităţile instrumentale – zone de manifestare predilectă a dificultăţilor de învăţare
5.5. Conduita psihomotorie în dificultăţile de învăţare
5.6. O formulă „matematică” a dificultăţilor de învăţare
5.7. Prevenirea dificultăţilor de învăţare
CAPITOLUL 6
CRITERII DE CORELARE ŞI EXCLUDERE ÎN RAPORT CU DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE

6.1. Necesitatea delimitării prin excludere a dificultăţilor de in
6.2. Dificultăţile de învăţare şi aptitudinea pentru şcolaritate
6.3. Dificultăţile de învăţare şi eşecul şcolar – 6.4. Dificultăţile de învăţare şi tulburările comportamentale
CAPITOLUL 7
DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE AFERENTE ÎNSUŞIRII DEZVOLTĂRII ŞI UTILIZĂRII LIMBAJULUI ORAL (VORBIRII)
7.1. Problematica generală a învăţării limbajului oral
7.2. Teorii şi concepţii despre geneza şi dezvoltarea limbajului
7.3. Cronologia esenţială a evoluţiei limbajului infantil şi riscurile în însuşirea limbajului:
7.4. Tipuri de dificultăţi de învăţare a limbajului şi localizarea lor în aria oralităţii
CAPITOLUL 8
dificultăţile de învăţare aferente însuşirii şi practicii CORECTE A CITIRII (LEXIEI)
8.1. Consideraţii generale privind limbajul grafic global (scris-citit)
8.2. Dificultăţi de învăţare a citirii (lexiei) – conceptualizare
8.3. Etiologia posibilă a dificultăţilor de învăţare a citirii
8.4. Teorii şi concepţii asupra unei psihologii a lecturii (lexiei)
8.5. Zone de risc şi puncte critice pentru apariţia dificultăţilor de învăţare a citirii
8.6. Evaluarea şi abordarea educativă a dificultăţilor de învăţare
CAPITOLUL 9
DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE AFERENTE ÎNSUŞIRII ŞI PRACTICII CORECTE A SCRIERII (GRAFIEI)
9.1. Consideraţii generale privind specificul şi problematica activităţii grafice (a scrierii)
9.2. Dificultăţi de învăţare a scrierii; conceptualizare

9.3. Modelul psihomotor al activităţii grafice
9.4. Zone de risc şi puncte critice în apariţia dificultăţilor de învăţare a scrierii
9.5. Evaluarea şi abordarea educativă a dificultăţilor de învăţare a scrierii
CAPITOLUL 10
DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE AFERENTE PERFORMANŢEI
MATEMATICE ÎN ŞCOALĂ
10.1. Consideraţii generale asupra învăţării matematicii în şcoală
10.2. Competenţa şi conduita matematică a elevului; repere orientative:
10.3. Dificultăţile de învăţare a matematicii: conceptualizare, teorii explicative
10.4. Efectele dificultăţilor de învăţare a matematicii în şcoală şi în viaţă
10.5. Direcţii iniţiale esenţiale pentru însuşirea ulterioară a abilităţilor matematice şi pentru evitarea dificultăţilor de învăţare a matematicii
10.6. Câteva sugestii pentru abordarea educativă a dificultăţilor de învăţare a matematicii
EPILOG

PROLOG

După 1989, învăţământul românesc a intrat într-o reformă amplă şi radicală ce persistă încă, uneori ezitant, în faza de tranziţie. Printre marile cuceriri ale educaţiei în această etapă, se include transparenţa, democratizarea, realismul critic şi mai ales multe, multe căutări, încercări, modificări, iniţiative instituţionale şi chiar personale, pentru că sunt într-adevăr multe, multe de făcut şi-n acest domeniu.

Însăşi PEDAGOGIA tradiţională şi rutinieră s-a „resimţit”, au apărut noi ştiinţe ale educaţiei, noi aspecte şi domenii, noi direcţii în teoria şi practica educaţiei şi învăţământului din ţara noastră.

Cadrele didactice au fost nevoite să se acordeze din

mers la noile condiţii, la specificul şi exigenţele sistemului şi procesului de învăţământ, aflate într-o perpetuă şi alertă schimbare, revizuite şi regândite sub presiunea marilor schimbări sociale şi economice din ROMÂNIA ultimului deceniu.

Copii HANDICAPAŢI au devenit copii cu nevoi speciale şi, în consecinţă, elevi cu „CERINŢE EDUCATIVE SPECIALE” (C.E.S.), repuşi fiind astfel în drepturile lor umane fireşti.

Educaţia specială s-a rigorizat ştiinţific din punct de vedere abordativ şi procedural şi, în paralel a apărut, începând să fie acceptată, tendinţa de integrare educativă presupusă de Educaţia integrată, prin includerea elevilor cu nevoi speciale în şcolile obişnuite, evitându-se, cel puţin pentru unii dintre ei, efectele modeste sau chiar nefaste de segregări, practicate de educaţia specială, ca şi costurile mari ale acesteia.

Şi elevi supradotaţi (capabili de performanţe superioare) au fost, în ultimii ani efectiv superior valorificaţi, odată cu un generalizat cult pentru autenticele valori sociale şi cu accentuarea spiritului competitiv şi electiv din învăţământul actual; motivarea social-educaţională a unor asemenea elevi a fost „alimentată” şi de premii substanţiale sau intrarea în învăţământul superior fără examen ş.a.

*

O singură categorie de elevi au rămas, în continuare, puţin cunoscuţi, neluaţi în seamă, sau mai grav, greşit percepuţi, de o manieră etichetantă prejudicativă şi dăunătoare. Este vorba de acei elevi care, deşi în aparenţă normali sau cvasi-normali, prezintă diverse probleme în a răspunde adecvat solicitărilor şcolare curente, diminuându-şi treptat, dar grav randamentul şcolar în raport cu bănuitele lor posibilităţi şi cu expectanţele cadrelor didactice şi ale părinţilor

În special învăţătorii, în ciclul primar, dar şi profesorii în primele clase gimnaziale, în ciuda eforturilor educativ-formative pe care le depun din bune intenţii, au

probleme tot mai mari cu astfel de copii.

Treptat, aceşti elevi ajung să fie, îndeobşte consideraţi „grei de cap”, „nu le este dată cartea”, distraţi, indiferenţi, sau chiar leneşi, obraznici, îndărătnici, „brânză bună în burduf de câine” etc.

Abia acele, mai rare, cazuri de elevi slabi la învăţătură care, deşi se străduiesc din răsputeri, sunt receptivi, sârguincioşi, conformişti, sprijiniţi fiind din plin şi de familie, nu reuşesc totuşi să se redreseze, debusolează şi pun pe gânduri pe unele cadre didactice care recunosc că nu mai înţeleg nimic din aceea ce se întâmplă cu copiii respectivi.

Grav este faptul că, dincolo de contrarierea, exasperarea, ignoranţa sau convingerea neavenită a învăţătorilor şi profesorilor, asemenea elevi intră treptat, dar ireversibil într-o degringoladă cronică, sub aspectul performanţei şcolare, în special în primele clase ale ciclului gimnazial, situaţie ce se încheie, de regulă, cu împingerea lor spre şcoala specială ajutătoare sau in extremis, spre abandon şcolar.

Acestor mari neînţeleşi, nefericiţi şi nedreptăţiţi copii le este dedicată lucrarea de faţă spre beneficiul şi reabilitarea lor educaţională şi psihosocială, dar şi cadrelor didactice care trebuie informate şi abilitate pentru o abordare realistă, competentă şi tenace a ceea ce, peste tot în lume, se acceptă şi desemnează, de peste 3 decenii, cu sintagma „dificultăţi de învăţare” la copii şcolari.

CAPITOLUL I

PROBLEMATICA GENERALĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

PUNEREA PROBLEMEI DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

SIMPTOMATOLOGIA GENERAL-ORIENTATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

DELIMITĂRI CONCEPTUALE

DEFINIŢII ALE DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

SCURT ISTORIC AL ABORDĂRII DIFICULTĂŢILOR

DE ÎNVĂŢARE

1.1. PUNEREA PROBLEMEI DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Cu toate că se vorbeşte despre dificultăţile de învăţare (d.i.) doar de prin anii ’60, ai secolului nostru, de când a început şi studierea lor, în special la copii, este foarte posibil ca ele să fi existat dintotdeauna chiar şi la adolescenţi şi adulţi care au prezentat într-un fel sau altul, într-o măsură sau alta, ceea ce denumim şi conceptualizăm astăzi drept „dificultăţi de învăţare”.

Există, de pildă, studii interesante care, într-o manieră retrospectivă, de pe poziţiile actuale şi în baza criteriilor actuale, încearcă evaluarea unor personalităţi istorice reale care în trecut se poate presupune că au prezentat un anume grad de d.i.

O ilustrare în acest sens este un studiu din 1988 al autorilor AARON, PHILLIPS ŞI LARSEN, care bazându-se pe informaţii biografice amănunţite, sistematic valorificate din perspectiva istorică fac (şi în parte dovedesc) afirmaţia că T.A. EDISON, W. WILSON, H.C. ANDERSON şi chiar LEONARDO DA VINCI au prezentat unele caracteristici compatibile unui deficit de învăţare în privinţa lecturii, scrierii etc. (AARON, PHILLIPS & LARSEN, 1988).

Extrapolând această idee, dacă ne gândim la mediocritatea şi chiar insuccesul relativ în şcoală al unor genii precum RODIN, EINSTEIN, PROUST etc., lucrurile nu par absolut neverosimile. Departe de-a atenta la valoarea creativă a unor astfel de nume ilustre, asemenea studii încearcă să dovedească permanenţa şi oarecum firescul unor astfel de fenomene precum d.i. în natura umană, pledând, în felul acesta, pentru acceptarea, înţelegerea şi abordarea suportivă – adecvată a acelora dintre semenii noştri la care fenomenul d.i. este pregnant, generalizat sau exacerbat.

Deşi sunt semnalate la orice vârstă, inclusiv cea adultă, d.i. sunt cel mai frecvent întâlnite în copilăria mică şi mijlocie, pentru că în aceste etape din ontogeneză învăţarea socială este mai intensă şi dublată de o susţinută

şi înalt solicitantă învăţare şcolară care, aşa cum se ştie, este sistematică, intensivă şi din ce în ce mai complexă în zilele noastre.

Din aceste raţiuni, cele mai multe studii se axează pe d.i. ale copiilor în calitate de elevi, în clase mici şi mijlocii, iar prin învăţarea aflată în dificultate se înţelege (şi subînţelege, mai degrabă) învăţarea de tip şcolar, în situaţii de învăţare socială aceşti copii făcând în general faţă solicitărilor cotidiene în mod mulţumitor.

Astăzi se acceptă tot mai mult că şcoala, procesul de învăţământ, educaţia, şi instrucţia, în general, au „alimentat” şi ocazionat d.i. aşa cum sunt ele conceptualizate în prezent, obligând totodată la studierea şi abordarea lor în consecinţă.

Până spre mijlocul secolului nostru nu s-a vorbit explicit despre un asemenea fenomen ca cel al d.i. ca fiind simptomatic, generalizat şi reprezentativ în sine, aceasta poate fi şi pentru că învăţarea şcolară nu intrase încă, în etapa de complicare şi accelerare pe care avea s-o cunoască ulterior.

Au existat, desigur, dintotdeauna, în orice clasă şcolară, copii rămaşi în urmă la învăţătură, dar aceştia erau acceptaţi şi-n cele din urmă promovaţi pe criterii minimale, găsindu-li-se totuşi un loc firesc printre ceilalţi colegi din raţiuni pur statistice. Mult timp, apoi, d.i. au fost mascate, la mulţi dintre copiii care le prezentau, de tulburări de comportament, tulburări afective, uneori chiar tulburări psihice propriu-zise.

Toate acestea erau considerate direct şi grăbit drept cauze ale d.i., fără a se emite încă ipoteza că ar putea fi şi consecinţe ale unor d.i., structurale şi primordiale.

În schimb, se treceau frecvent între cauzele formale ale d.i., în ipostaza lor convenţională de eşec şcolar, situaţia culturală sau economică (financiară) a familiei, dezinteresul acesteia pentru conduita şi performanţa şcolară a copilului, exemple şi obiceiuri neavenite pentru copil etc.

După anii ’50 – 60 ai secolului nostru, începuturile

firave ale studierii şi abordării d.i. au concis, parţial, cu o deturnare a esenţei problematicii lor exclusiv spre capacităţile intelectuale şi nivelul inteligenţei copilului, care între timp devenise minuţios măsurabilă prin teste specifice. În paralel, dezvoltarea învăţământului special a încurajat şi legitimat, în virtutea gradualităţii inteligenţei formal măsurate, asimilarea copiilor cu d.i. cu ambigua şi nou apăruta categorie „tampon” de „intelect liminar”.

Mulţi asemenea copii cu d.i. au fost astfel incluşi în şcoli ajutătoare, unde deveneau, de multe ori, cei mai buni elevi, nesperat de performanţi, dat fiind că aceşti „liminari” nu erau în fond deficienţi intelectual, nici măcar de grad minor.

Nu poate fi exclusă, între marii factori incriminaţi pentru emergenţa semnificativă a d.i., în a doua jumătate a secolului nostru, o instituţie precum MASS-MEDIA care, se acceptă că a precocizat generaţiile infantile succesive de după anii ’50, dar a făcut acest lucru exclusiv din perspectivă intelectuală, creând un devans, în sensul de avantaj cognitiv de cca. 1 an, ceea ce s-a tradus practic în elanul generalizat de a se începe şcolarizarea la 6 ani în loc de cei 7 ani tradiţionali.

S-a ignorat însă prea uşor faptul că acelaşi fenomen MASS-MEDIA n-a reuşit mai nimic în direcţia unei necesare preconizări afectiv-motivaţionale a aceloraşi copii care la 6 ani sunt „deştepţi” ca pentru 7 ani ai generaţiilor anterioare, dar nu se pot mobiliza şi replia afectiv-motivaţional (interes, conformism, organizare, responsabilitate etc.) decât tot ca pentru cei 6 ani reali ai lor. Ori tocmai această „defazare” fundamentală în personalitatea lor în devenire este în mare măsură incompatibilă cu rigoarea şi exigenţele şcolii, ca instituţie, încă din primele săptămâni de şcolaritate (ca să nu spunem zile).

Intre ce pot teoretic şi ce pot real proaspeţii şcolari, între ceea ce „dau” că li se cere şi ceea ce „dau” pentru că-şi doresc ei s-ar putea regăsi tocmai „defazarea” mai înainte semnalată.

În deceniile 7 şi 8 ale secolului nostru, s-a adăugat la posibilele conotaţii ale d.i. ca fenomen global şi lipsa sau, mai degrabă, diminuarea aşa-numitei „aptitudini pentru şcolaritate”, semnalată şi conceptualizată de pedagogul polonez W. OKON; este un aspect care vizează predominant tot veleităţile afectiv-motivaţionale, volitive şi automobilizante ale copilului la care se adaugă, în set complex, şi capacităţile lui adaptative, indiferent cât de inteligent este el când intră în şcolaritate.

Deşi sunt înţelese mai ales ca d.i. în şcoală, în procesul de învăţământ, d.i. sunt nu atât în fond, cât mai degrabă în formă d.i. şcolare. Este adevărat că şcoala este cea care le ocazionează, le pune în evidenţă, le pregnantizează, dar originea lor există esenţialmente în prealabil contactului cu şcoala, fără a se manifesta însă în vreun fel. Deşi preexistă potenţial, virtual începerii şcolarizării, d.i. nu se (prea) manifestă ca atare în viaţa socială, cotidiană, unde solicitările, prin natura lor (exceptând sfera profesională), nu pun aceleaşi probleme ca în şcoală.

Un copil cu d.i., de cele mai multe ori, trece absolut sau cvasi NORMAL între ceilalţi copii, prin tot ceea ce face el acasă, pe stradă, în solicitările curente şi prozaice ale vieţii. Numai la şcoală, în cursul lecţiilor, sau acasă, în pregătirea acestora, el se va vădi a nu mai avea, cu timpul, resurse suficiente pentru performanţa scontată şi pretinsă conform vârstei şi Aparenţei sale.

Există, aşadar, o doză de adevăr în afirmaţia că şcoala şi contactul cu ea GENEREAZĂ d.i. în sensul că le deconspiră rând pe rând, infailibil şi exhaustiv.

D.i., aşa cum sunt conceptualizate azi, sunt dificultăţi concret-conjuncturale, situaţionale, practic-contextuale care se manifestă ca atare; ele nu preexistă de o manieră explicită, efectivă şi vizibilă învăţării şcolare precum o deficienţă sau un handicap, chiar dacă se acceptă parţial că există totuşi premise ascunse pentru precarizarea învăţării. D.i. se configurează în chiar timpul şi pe parcursul învăţării (şcolare mai ales) ca activitate

complexă şi acaparantă în care este angrenat copilul.

Deşi pot apărea, în principiu, oricând în viaţa unei persoane (în speţă atunci când gradul de dificultate al sarcinii de învăţare este „suficient” de ridicat), d.i. se manifestă, aşa cum s-a mai spus, în copilăria mică, în special la impactul cu şcoala primară.

Se vorbeşte, în zilele noastre, nu fără temei, de „proba clasei!”, probă efectiv dură ce stratifică rapid şi fără menajamente pe proaspeţii şcolari, uneori chiar după primul semestru de şcoală şi aceasta, între altele, datorită:

— Trecerii prea bruşte de la regimul şi climatul de grădiniţă, mult mai tolerant, flexibil, relaxant şi saturat afectiv, la cel şcolar riguros, solicitant şi anxiogen; 1

— Formalismului excesiv, normativităţii pregnante a clasei I care devine şcoală în toată puterea cuvântului, după doar câteva zile, insuficient pentru o minimă adaptare a tuturor copiilor;

— Planului de învăţământ al clasei I încărcat, supradimensionat şi foarte dens;

— Ritmului prea alert de parcurgere a materiei aferente, în special în ceea ce priveşte însuşirea scrisului şi cititului şi a calculului aritmetic, în mai puţin de 8 luni calendaristice efective.

Presemnale avertizante ale unor eventuale d.i. ulterioare nu apar în mod semnificativ şi, în consecinţă, acestea nu prea sunt sesizate în prealabil în grădiniţă, aici copiii fiind feriţi de convenţionalismul, abstractizările şi conceptualizările ce se vor practica frecvent în şcoală.

Solicitarea şcolii pentru însuşirea rapidă de către toţi copiii a scris-cititului şi calculului matematic rămâne însă cel mai redutabil factor conex dificultăţilor de învăţare, dat fiind că ajunge să concureze în sensul de a dezorganiza sau chiar încetini dezvoltarea limbajului oral pe care tot şcoala” îl doreşte, în paralel, rapid-evolutiv.

În grădiniţă, activităţile pregrafice şi prelexice specifice sau operaţii elementare cu mulţimi de obiecte sunt, de regulă, accesibile copiilor preşcolari, cazurile de nereuşită la acest nivel nefiind urmărite sistematic de

către educatoare, ci „iertate”, în virtutea însăşi condiţiei de copil prea mic (încă mic) pentru asemenea pretenţii destul de mari. În felul acesta, unii dintre preşcolarii grupei mari ajung, într-adevăr, proaspeţi şcolari prea „mici”.

pentru un „război „atât de mare cum este învăţarea şcolară, în sensul de prea fragili, volnerabili din motive greu de înţeles.

În ţările occidentale, funcţionează acele clase pregătitoare care sunt nici pur şi simplu grădiniţă, dar nici clase şcolare propriu-zise. Acestea asigură o tranziţie lină şi eşalonată, graduală pentru astfel de copii, în timp ce alţi colegi de generaţie de-ai lor pot foarte bine intra direct în clasa I a şcolii, fiind destul de „robuşti” pentru a depăşi, prin resurse proprii, această veritabilă fisură, acest „hiatus” dintre cele două instituţii: grădiniţa şi şcoala.

1.2. SIMPTOMATOLOGIA GENERAL-ORIENTATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

În clasa în special, la începutul şcolarizării, d.i. se insinuează treptat, uneori destul de rapid, în conduita şi performanţa unor copii (pe durata a doar câteva luni, dar şi săptămâni, în unele cazuri).

D.i. Par a depinde, în esenţă, de ceea ce are de făcut, de îndeplinit, de învăţat, în ultima instanţă, proaspătul elev, ele configurându-se absolut parsonal şi conjunctural, deşi, în principiu, sunt posibile şi categorizări, generalizări şi conceptualizări de rigoare.

Unii copii încep prin a prezenta d.i. doar „hic et nunc” (aici şi acum), la anumite genuri de solicitări şi în anumite momente. Ulterior, în multe din cazuri, d.i. devin tot mai dese, apărând sistematic ori de câte ori situaţia favorizantă” se repetă, cronicizându-se, manifestându-se în cele din urmă oriunde şi mereu, după mai puţin de un an şcolar. Aceasta ne duce cu gândul la faptul că nu doar acumularea şi sporirea în dificultate a materialului de învăţat, ci şi d.i. incipiente, sporadice în prima fază, nerezolvate la timp, nesprijinite prompt şi vigilent, au putut conduce la agravarea situaţiei.

Încă din clasa I, d.i. se manifestă, în special, în domenii educativi ormative ce se concretizează în discipline de învăţământ fundamentale pentru această etapă, ele având un caracter instrumental-cultural unanim recunoscut pentru relevanţa lor în dezvoltarea personalităţii psiho-socioculturale a copilului. Neasimilarea, neînsuşirea, fie chiar parţială, a unor astfel de capacităţi şi abilităţi bazale, vizate de aceste obiecte de învăţământ

(dezvoltarea vorbirii/comunicarea, scrierea, citirea, aritmetica) încă de la început, va genera mari probleme în evoluţia şcolară ulterioară a copilului şi, în general, în achiziţionarea şi valorificarea culturii generale şi de specialitate, de către persoana adultă în care se va transforma treptat.

D.i. Parţiale, minore, discrete, vizibile într-un fel, dar acceptate în şcolaritatea mică şi mijlocie, fără a se fi făcut nimic pentru abordarea loc adecvată, persistă şi se prelungesc şi, fără a se agrava răvăşitor, amprentează totuşi întreaga viaţă a individului în cauză.

Se utilizează uneori termenul «TITULITIS» ce desemnează elevii mari, de liceu chiar, care fără un motiv anume, nu se pot ridica la un nivel suficient de înalt pentru a accede în învăţământul superior (acei tenaci „veterani”, având la activ 4 – 5 tentative de admitere, nereuşite), sau chiar studenţi (probabil recrutaţi din categoria anterioară printr-o „strecurare” norocoasă) ce nu reuşesc să absolve cursurile universitare sau nu se pot încadra, nereuşind la concursurile pe post, după ce au absolvit, totuşi, cu greu, facultatea (IBANEZ, P. 1994).

Toţi aceştia sunt, în fond, nişte nonperformanţi structurali, nu numai prin slabe achiziţii în ciclurile anterioare de învăţământ, parcurse cu sincope şi Un anumit formalism, ci şi prin unele deficienţe funcţional-operatorii de analiză, sinteză, procesarea informaţiei, alimentarea cognitivă, organizarea răspunsului, capacitatea de evocare şi sugerare ş.a., deficienţe pe care le-au avut tot timpul la un grad redus, suplimentându-le

formal cu multă muncă brută şi parţial sterilă.

Reîntorcându-ne la această veritabilă „cheie de boltă” a edificiului d.i., care este şi rămâne clasa I, cu marile şi ambiţioasele sale obiective formativ-instrumentale cu caracter bazai, esenţial, principalele domenii în care acţionează „gangrena” d.i. rămân, în special:

limbajul oral, vorbirea copilului ca domeniu şi proces, respectn „Dezvoltarea vorbirii” şi mai nou „Comunicarea” ca obiect de învăţământ grafie şi lixie, respectiv „Scrierea”, „Citirea” sau „Lectura”, ca obiecte de învăţământ aferente;

calculul, raţionamentul şi simţul matematic, respectiv matematica obiect de învăţământ specific în însuşirea, învăţarea limbajului şi recurgerea la oralitate a copilului mic pot apărea, configurând o sferă largă de d.i. specifice, aspecte precum o anumită precaritate a limbajului, o sărăcie a lexicului (vocabularului), crispare şi ezitări în simţul sintactic al copilului, dificultăţi gramaticale în general, deficienţe de evocare, sugerare, redare, relatări şi chiar unele tulburări sub aspectul fonetic, articular, de ritm şi fluenţă, de fonaţie (voce), toate acestea nu (neapărat) datorită nonstimulării verbale în preşcolaritate, lipsei de modele de vorbire, în preajmă sau, uneori, deficienţe organice ori funcţionale evident incriminabile.

Activitatea grafică şi lexică, în principiu considerate împreună, conform metodologiei româneşti de învăţare (predare) şi însuşire a scris-cititului sincron, prin recurgerea de la mult încetăţenita metodă fonetică, analitico-sintetică, rămân poate domeniile sau subdomeniile cele mai vulnerabile şi mai „germinative” pentru d.i. în perioada însuşirii scris-cititului, unii copii învaţă şi reţin cu greu şi cu multe recidive disfuncţionale (uitare, estompare, regresie) o parte din fonemele şi grafemele ce trebuie corect asociate biunivoc, pe altele le confundă, nereuşind să ajungă la sfârşitul clasei I, la mult dorita scriere şi citire, conştientă, cursivă şi expresivă (citirea).

Faptul că astfel de copii reţin, îşi însuşesc o parte din „litere” (uneori majoritatea acestora) contrariază şi înverşunează pe învăţători, iar pereţinerea, neînvăţarea de către aceiaşi copii a restului de „litere” îi enervează”.

În consecinţă, cele mai multe cadre didactice, care se confruntă cu asemenea cazuri, reiau şi repetă fonografemele neasimilate, cu obstinaţie, dar şi agresivitate crescândă faţă de aceşti copii, dublată de o stereotipie exasperantă în procedură, ceea ce nu aduce nimic bun, ci mai degrabă complică lucrurile.

Calculul aritmetic şi raţionamentul de tip matematic prezintă, pentru unii elevi din clasa I, o serie de aspecte ce atestă o parţială inaccesibilitate (deşi vârsta şi aparenţa copilului nu îndreptăţeşte acest lucru): astfel, se confundă grafic cifrele, conceptul de număr se elaborează greu şi deficitar, compunerea formal-logică, prin juxtapunere convenţională, a numerelor mari (digitalizarea) lasă de dorit, algoritmul de calcul simplu este încălcat etc. Se observă că dacă sunt însă detaşaţi de lumea seacă, ireală într-un fel, a cifrelor, fiind puşi să opereze cu mulţimi concrete de obiecte, aceşti copii pot să nu prezinte probleme semnificative, până la un punct. Când lucrurile se complică însă, în mod inevitabil, reclamând desprinderea de concret şi trecerea la simbolizarea matematică, abstractă şi generalizantă apar cu „promptitudine” d.i. specifice.

Şi în aceste situaţii învăţătorul neavizat, dar bine intenţionat, reia obsesiv, însă în zadar, explicarea, rezolvarea, ilustrarea şi exersarea în plus, cu un astfel de copil, făcând din el, în cel mai bun caz, tipul de elev aversiv şi temător de matematică, întâlnit îndeobşte în şcoală.

Asupra acestor domenii „privilegiate” ale d.i. care rămân vorbirea, scrierea, citirea şi abilităţile matematice vom reveni, de altfel, pe larg în capitolele ulterioare, special destinate, ale prezentei lucrări.

Evident, fenomenalitatea d.i. nu se limitează la clasa I care este doar redutabilul început, o „capsă detonatoare”

ce aprinde un fitil care arde mai viu sau mai mocnit, provocând „fum” prin clasele a II-a şi a III-a şi „explozie” prin clasa a IV-a, a V-a. Şi toate acestea sub ochii miraţi, întrebători sau indiferenţi ai cadrelor didactice în rândul cărora ignoranţa în materie de realitate şi specific al d.i. este larg răspândită (ca să nu spunem notorie), nu atât din vina lor cât mai ales din lipsa de informare şi formare adecvată.

Şi învăţătorii şi profesorii şi părinţii aflaţi în faţa unor asemenea cazuri mai mult sau mai puţin „bizare” de neînvăţare vorbesc, la nivelul simţului comun, în termeni deja „diagnosticând” ai conduitei de învăţare a copiilor respectivi: „elevul U nu-i atent”, „elevul V este distrat”, „elevul X este leneş”, „elevul Y nu reţine”, „elevul Z nu înţelege”, „elevul W nu-i organizat „etc.

Se scapă astfel din vedere că abia dincoace, în faţa tuturor acestor manifestări care sunt consecinţe, comportamente consecutive sau derivative, colaterale, trebuie căutate şi găsite adevăratele cauze, motive, factori, condiţii ale d.i.

Indubitabil, se întâmplă ceva cu aceşti copii care nu reuşesc să înveţe suficient, chiar dacă nu la fel de clare sunt cauzele pentru această situaţie.

1.3. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

În asemenea cazuri se spune generic că există d.i. dar «dificultăţi de învăţare» este o sintagmă mult prea generală, uşor ambiguă.

Iniţial, la începutul începuturilor preocupărilor pentru d.i. termenul utilizat a fost cel de „dizabilităţi de învăţare” (learning disabilities), prin anii 1962 – 1963. Ulterior sintagma a fost „transformată” în „dificultăţi de învăţare” cum a şi rămas în continuare. În această sinonimie şi asimilare uşor forţată s-a produs o anumită „deturnare” semantică, „dificultăţi” însemnând, totuşi, altceva decât „dizabilitate”.

O dizabilitate este, în esenţa ei, structural funcţională şi, de regulă, prealabilă unei dificultăţi. O dificultate este, de cele mai multe ori, o consecinţă în plan performanţial a

unei dizabilităţi, dar ea poate apărea şi din multe alte cauze şi motive conjuncturale, incidentale, aleatorii. Dizabilitatea, deşi este mai focalizată, este mai greu de depistat, în timp ce dificultatea, deşi mai evidentă, emergentă este polifactorială şi prin aceasta mai greu de studiat, evaluat. Dificultatea poate fi, uneori, reproşabilă şi subiectului (copil, elev), mai ales când este vorba de activităţi de învăţare, în timp ce dizabilităţile nu-l pot incrimina pe cel „condamnat” să le poarte.

Aceasta impune câteva consideraţii terminologice de rigoare:

termenul „dificultate” este, în mare, sinonim, la nivelul simţului comun cu „deficienţă”, „incapacitate”, „inabilitate”, „dizabilitate”, „disfuncţie”, „tulburare”, „dezordine”, „nedezvoltare”, „imaturizare” şi chiar cu mai pregnantul termen „handicap”;

dincolo de aproximaţia sau, mai degrabă, proximitatea semantică, între aceste noţiuni există totuşi diferenţe semnificative:

„Deficienţa” sau incapacitatea sugerează, în primul rând, ceva organic, anatomic, morfologic, somatic;

„Inabilitatea”, disfuncţia comportă asupra funcţionării, activităţii fiziologice bazale a diferitelor organe, sisteme etc.

«„tulburarea”, „dezordinea” trimit tot spre funcţional, dar cu extensie şi spre funcţii dobândite ulterior, elaborate psiho-social;

„Nedezvoltarea”, „imaturizarea” exprimă stagnarea mai rar regresia – în evoluţia structurală şi (sau) funcţională, conform vârstei şi aparenţei persoanei;

„Handicapul” se referă la reflexul social de valorizare a tuturor situaţiilor precedente în contextul socio-profesional.

În multitudinea acestor termeni şi accepţii trebuie să rămână orientative, de reper totuşi, anumite traiectorii logico-ierarhice, cu „afluenţii” lor noţionali, pe care am încercat să le figurăm în schema de mai jos:

Nevoi	C.

SDeciale	E.S
	1

V

JT HANDICAP (valorizare sociali)

deficienţă (natura organică, constitutivă)

„ST

vizibil observabil

C.E.S.

ne dezvoltare. no nintegritate	Im aturi zare	tul burare. de zordine

disactivitate/anactivitate diseficienţă

DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE PROPRIU-ZISE (D.I.P.)	am K
DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE INDUSE (D.I.I)	s

Abordări educaţionale speciale (A.E.S.)

Dificultăţile de învăţare, apărând efectiv în activitatea propriu-zisă de rezolvare a sarcinilor învăţării, desemnează în cele din urmă un întreg comportament inadecvat, ineficient, inoperant, cu un randament (mult) scăzut.

Cu alte cuvinte, d.i. apar ca o categorie final-constelativă, indubitabilă, ce poate avea la bază fie deficienţe, fie, incapacităţi, dar în niciun caz handicapuri (vezi figura de mai sus). D.i. Nu sunt un handicap în sensul propriu al termenului pentru că nu antrenează nevoi speciale semnificative, reclamând doar anumite cerinţe educative speciale (C.E.S.) sau abordări educative speciale (A.E.S.), în cele mai multe din cazuri.

O persoană cu d.i., fie ele chiar structurale, persistente se poate integra deplin în societate, în munci şi profesii nu prea complexe, dar nici neapărat simple (ca în cazul handicapaţilor), cu condiţia ca aceste activităţi prestate să nu presupună un mare grad de intelectualizare, conceptualizări abstracte curente.

D.i., aşa cum apar ele concret, în finalul şi pe parcursul demersului de învăţare, pot fi datorate, de multe ori şi felului cum se învaţă (sincopat, superficial, insuficient, mecanic), timpului insuficient de învăţare, lacunelor anterioare din învăţare, precarităţii experienţei anterioare a celui ce învaţă, absenţei unor tehnici şi procedee de învăţare eficientă, lipsei unui regim organizat de muncă şi viaţă, slabei calităţi a predării în clasă la lecţie, suprasolicitării şcolare, absenteismului, diverselor boli, indispoziţii, „stării a treia” etc.

În acest caz ele sunt însă d.i. induse, provocate într-un fel sau altul, ce „ocolesc” în geneza lor deficienţele şi incapacităţile care pot să nu existe la un copil, practic normal, care însă poate prezenta „dis-activităţi” mergând până la „inactivităţi” (refuzul de-a învăţa) sau, în general dis-eficienţe, ca maniere de activitate slab implicate, formale şi cu randament mult scăzut (a se revedea schema de mai înainte).

Lucrarea de faţă nu se referă în mod expres la aceste

din urmă dificultăţi de învăţare induse (d.i.i.), deşi nu-s de neglijat în învăţarea şcolară, ele putând doar prin ele însele determina eşec şcolar semnificativ sau pregnant.

S-a insistat în schimb pe d.i. propriu-zise determinate, antrenate de deficienţe şi incapacităţi greu vizibile, ascunse, camuflate care fac ca elevul care frecventează şcoala, receptează atent mesajul profesorului, acţionează în consecinţă (vrea, se străduieşte, se conformează exigenţelor şcolare) să nu aibă totuşi eficienţa scontată sau chiar să nu facă faţă standardelor educative în vigoare.

Aceste d.i. structural-funcţionale, aferente doar individului căruia i se „întâmplă”, şi nu mediului ambiant de învăţare, d.i. de care individul însuşi nu poate fi „învinovăţit” în vreun fel le-am considerat dificultăţi de învăţare, Pi opriu-zise (D.I.P.). În consecinţă, în tot ceea ce urmează, în prezenta lucrare, oriunde va fi întâlnită abrevierea d.i. ea trebuie înţeleasă ca „acoperitoare” pentru D.I.P., dat fiind că ne vom ocupa cu precădere de d.i. antrenate de dizabilităţile de învăţare ceea ce legitimează o relativă echivalentă convenţională (stabilită de noi) între d.i. = d.i.p.

1.4. DEFINIŢII ALE DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Definirea conceptului de d.i. (d.i.p.) este un demers dificil, dată fiind natura cu totul aparte a fenomenului în discuţie.

Încă de când a început să se pună problema d.i. şi să se conceptualizeze această nouă „stare” de învăţare (la începutul anilor ’60 a secolului nostru) s-au făcut primele tentative de-a surprinde în definiţii esenţa d.i. definiţiile diverşilor autori, care s-au ocupat de această problemă, s-au succedat la interval de câţiva ani, fie adăugând noi elemente, fie renunţânc la unele din cele anterioare, considerate superflue, pe măsură ce studiile şi cercetările privind d.i. avansau.

De remarcat, totuşi, că majoritatea definiţiilor elaborate sunt în principal de tip descriptiv, axându-se pe evaluarea performanţei de învăţare a persoanei cu d.i., în

comparaţie cu aşteptările fireşti, îndreptăţite în raport cu acea persoană (vârsta, aparenţă normală etc.). De remarcat, de asemenea, că în toate aceste definiţii regăsim trimiterea expresă la copii şi dificultăţile acestora în învăţarea şcolară, tinerii şi adulţii pasibili de acelaşi fenomen fiind, de regulă, lăsaţi deoparte. Totodată, majoritatea acestor definiţii au fost însoţite de nelipsite coordonate sau criterii de excludere, exprimânc mai degrabă cu ce nu trebuie confundate d.i., decât ceea ce sunt ele efectiv, şi aceasta tocmai datorită naturii sui-generis a fenomenului în discuţie.

Prima definiţie aparţine, desigur, lui S. KIRK, veritabilul deschizător de drumuri în domeniul d.i. care preciza în premieră, în SUA:

„O dificultate de învăţare se referă la o întârziere, o tulburare o dezvoltare încetinită în plan emoţional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficienţelor senzoriale sau factorilor culturali şi instrucţionali” (S.KIRK 1962 p.262).

Ulterior acestei definiţii de referinţă care, deşi simplistă, are meritu de-a fi semnalat prima fenomenul d.i., trăgând „semnalul de alarmă”, au urmat şi alte definiţii, mai mult sau mai puţin clarificatoare, restrictive, edificatoare în raport cu d.i.

În anul 1965, BATEMAN axează problematica d.i. numai pe copii şi pe învăţarea şcolară, introducând totodată un element comparativ-orientativ şi intenţii diagnostice remarcabile în însăşi definiţia concepută:

„Copiii ce prezintă d.i. sunt aceia care manifestă o discrepanţă educativă semnificativă între potenţialul lor intelectual estimat şi nivelul actual de performanţă, discrepanţa asociabilă cu tulburări bazice în procesele de învăţare care pot fi sau nu conectate cu disfuncţii demonstrabile ale sistemului nervos central, dar care nu sunt consecinţa întârzierii mintale generalizate, carenţelor culturale sau educative, tulburărilor emoţionale severe sau unor deficienţe senzoriale” (Bateman 1965, p.220).

Noul termen, „discrepanţă” între reuşita efectivă şi

capacităţi în una sau mai multe arii specifice de activitate (învăţare) şcolară a fost ulterior reţinut în definiţiile care au urmat, dar numai sub forma de „discrepanţă severă” cu circumspecţii de rigoare privind evaluarea acesteia.

O recomandare a OFICIULUI EDUCATIV AL S.U.A. (U.S.O.E.), din 1976, indica drept criteriu orientativ pentru discrepanţa severă un cuantum de „sub 50% între nivelul reuşitei aşteptate de la copil şi cel efectiv obţinut, când vârsta şi experienţele educative se iau în considerare” (USOE, 1976, p.52.405). Treptat, treptat dispar din definiţiile ulterioare deficienţele emoţionale şi cele motorii, dar se includ tulburările de orientare spaţio-temporo-ritmică şi se focalizează tot mai mult incidenţa d.i. pe domenii instrumentale precum învăţarea limbajului oral, a scris-cititului şi însuşirea calculului şi raţionamentului matematic.

În paralel, deşi rămân în continuare excluse, deficienţele senzoriale şi cele mintale generalizate, încep să se includă parţial în sfera d.i. abilităţile perceptive normale în principiu, dar insuficient de prompte şi integrative, ca şi abilităţile de conceptualizare, de asemenea normali dar uşor insuficiente (KASS ŞI MYKLEBUST, 1969).

Către finalul deceniului 8 al secolului nostru, definiţiile ajung destul de sintetice şi de complexe, dar totodată, destul de nuanţate şi precaute pentru a oglindi suficient de fidel acest deosebit de complex şi greu accesibil fenomen, care este cel al d.i., ceea ce nu a exclus totuşi unele „amendări” ulterioare.

În 1987, în SUA, Comitetul Interagenţiilor pentru Dificultăţi de învăţare (ICLD) consemna într-un amplu pasaj:

„Dificultăţile de învăţare sunt un termen generic ce se referă la un grup eterogen de tulburări ce se exprimă prin dificultăţi semnificative în achiziţionarea şi utilizarea receptării şi înţelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii (literizării, silabisirii), a raţionamentului şi abilităţilor matematice, ca şi a unor abilităţi sociale. Aceste tulburări

sunt intrinseci individului şi se presupune că sunt datorate unor disfuncţii minimale ale Sistemului nervos central” (ICLD Journal 1987, p.222) şi ICLD continuă nuanţat:

„Chiar dacă o problemă în învăţare se poate produce concomitent cu alte condiţii incapacitante evidente (deficienţe senzoriale, motorii, mentale, tulburări emoţionale, comportamentale) sau cu influenţe socio-ambientale corozive (carenţe şi diferenţe culturale, însuşire insuficientă sau inadecvată, factori psihogeni) şi mai ales cu tulburări exprimate prin atenţie deficitară, toate acestea putând cauza, la rândul lor dificultăţi de învăţare, o d.i. specifică nu este totuşi rezultatul direct al unor asemenea influenţe sau condiţii” (I.C.L.D. Journal, 1987, pp. 222 – 223).

La o asemenea definiţie „in extenso” şi de mare acurateţe este greu de adăugat ceva, după cum ar fi neavenită eliminarea a ceva, dat fiind că ea este rodul gândirii şi experienţei unui organism specializat, consiliat şi asistat de cele mai mari autorităţi în domeniu, din cea mai avansată ţară în studierea şi abordarea d.i. care rămâne, în continuare, S.U.A.

Din păcate nici definiţii de acest gen (cumulativ-sublimate) nu au reuşit să traseze, conceptual, problematica d.i.

Deşi există o imagine de ansamblu, îndeobşte acceptată, asupra naturii şi abordării d.i., persistă şi apar mereu unele divergenţe de opinii privind teoriile, concepţiile de fond asupra d.i. şi în special etiologia acestora care constituie cel mai „dureros” teren, fapt ce induce un anumit relativism şi-n abordarea psiho-socio-educativă a copiilor cu d.i.

1.5. SCURT ISTORIC AL ABORDĂRII DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Însăşi prezentarea oarecum istorică a definirii progresive a d.i. a putut sugera un diacronism interesant, o evoluţie în timp a preocupărilor pentru aceste d.i. care

au existat, în fond, dintotdeauna, dar nu s-au manifestat ca atare tot timpul şi n-au devenit atât de stringente ca în a doua jumătate a secolului al XX-lea, când a trebuit să fie luate explicit în seamă, studiate, înţelese şi abordate adecvat în plan educativ-formativ.

Autori preocupaţi de abordarea istorică a d.i. (HAMMIL, D. – 1993, C. MERCER-1991; M.SANCHEZ-1988; J.TORGESEN-1991 şi-a.) disting între o istorie globală a d.i., ce coboară în timp până la anul 1800, şi o istorie modernă a d.i. iniţiată după anul 1960. Se mai distinge, de asemenea, şi o istorie contemporană a d.i. după anul 1990 care consemnează noi controverse şi divergenţe constructive în problematica d.i. zonă dinamică şi efervescentă, departe de a fi pe deplin cunoscută şi epuizată.

Între precursorii abordării d.i., încă din secolul al XIX-lea, sunt consemnaţi cu respectul cuvenit:

GALL, cu observaţii asupra persoanelor cu leziuni centrale ce-şi pierdeau vorbirea, dar nu şi scrierea şi gândirea ca atare, în anul 1800;

BROCA, cu identificarea ariei corticale a producţiei limbajului, în 1861;

WERNICKE, cu localizarea zonei corticale a recepţiei limbajului oral, în 1876;

EXNER (1881) şi DEJERINE (1891), având contribuţii în stabilirea mecanismelor însuşirii scrisului, respectiv cititului.

În secolul al XX-lea, contribuţii semnificative, deşi cu caracter implicit, în preconfigurarea problematicii d.i. au avut:

HINSEIELWOOD (1917) studierea dificultăţilor-congenitale pentru lectură;

ORTON (1937) cercetarea dificultăţilor de grafie şi lexie în interesante studii despre „estrefosimbolie” (scrisul în oglindă);

STRAUSS ŞI WERNER (1942) studii asupra copiilor cu leziuni cerebrale ce determină hipermotricitate, probleme de atenţie, distractibilitate şi conduită

perseverentă nespecifică (cunoscutul „SINDROMSTRAUSS”)

Însă momentul de maximă referinţă, adevăratul act de naştere a problematicii d.i. deschizând istoria lor modernă îi revine americanului SAMUEL KIRK, care la 6 aprilie 1963, într-o conferinţă a Fundaţiei pentru Copiii Handicapaţi Perceptiv, propune termenul de «learning disabilities» (dizabilităţi de învăţare), exprimându-şi totodată opiniile asupra acestui cu totul nou domeniu de manifestare a disfuncţiilor psihismului uman în devenire.

Poate că nu întâmplător studierea şi abordarea d.i. s-a dezvoltat mai întâi într-o ţară precum S.U.A, căci în virtutea determinismului social-istoric, cel puţin două argumente pot justifica acest fapt:

Î* dezvoltarea accentuată şi rapidă a cadrului social-economic, inclusiv! a învăţământului şi educaţiei, dublată de grija pentru permanenta revizuire şi reformare a sistemului de învăţământ american, ca şi de-l dezvoltarea fără precedent a psihologiei şi pedagogiei americane după cel de-al doilea Război Mondial;

limba engleză, folosită în şcoala americană, limbă prin excelenţă etimologică, netransparentă, ce pune mari probleme în însuşirea şi utilizarea orală, dar mai ales în scris-citit, pentru micuţii vorbitori nativi ai ei, dar în special pentru numeroase alte conaţionalităţi nord americane, de cu totul alte culturi şi limbi materne.

TORGSEN (1991) caracteriza anii ’60 ai secolului nostru ca „etapă a naşterii formale a mişcării pentru d.i.”, etapă caracterizată de trei trăsături importante:

stabilirea unei identităţi clare a câmpului d.i. în raport cu alte arii ale educaţiei speciale şi corective;

dezvoltarea unei largi opinii publice favorabile ca bază pentru fondurile băneşti necesare asistării copiilor cu d.i. şi apariţia unor iniţiative legislative favorabile;

Iniţierea formării de personal specializat în abordarea, asistarea d.i. şi a unor programe educative specifice

(TORGSEN, 1991)

Într-adevăr, istoria modernă a d.i. în special în SUA (în Marea Britanie şi Europa Occidentală acest lucru avea să se manifeste abia prin anii ’70) se asortimentează firesc cu istoria militantismului, diseminării, acceptanţei şi rezonanţei în receptiva şi democratica opinie publică americană, sub forma a numeroase organizaţii, fundaţii, asociaţii ale profesioniştilor, specialiştilor, părinţilor, cadrelor didactice ş.a.

(KAISER, YODER ŞI KEFTZ, 1992)

Exceptând ORTON DISLEXIA SOCIETY, înfiinţată de medicul SAJ MUEL T. ORTON încă din 1949 şi axată mai ales pe problema studierii şi terapiei tulburărilor de limbaj, apar succesiv, începând cu anii ’60 ai secolului nostru:

Asociaţia pentru Copii cu Dizabilităţi de învăţare (A.C.L.D.) înfiinţată de S. KIRK în 1963 (în chiar ziua lansării termenului „dizabilităţi de învăţare” 6 aprilie);

Consiliul pentru Dizabilităţi de învăţare (C.L.D.) în 1968 ce publică o revistă „Learning Disabilities Quarterly” ce apare şi astăzi;

Divizia pentru Dizabilităţi de învăţare (D.L.D.), în 1982, ce publică, de asemenea, revista „Learning Disabilities Research and Practice”;

Asociaţia Dizabilităţilor de învăţare pentru America (L.D.A.A.), în 1989, pe structura modernizată a fostei A.C.L. Dânfiinţată de KIRK în 1963, şi exemplele ar putea continua.

Şi totuşi conceptualizările, studiile, cercetările şi abordările d.i. au ieşit cu greu şi treptat de sub influenţa şi din sfera dominantă şi acoperitoare a educaţiei speciale propriu-zise, deja puternic configurată şi funcţională în anii ’60 – 70, deşi s-a dorit în parte acest lucru încă de la începutul începuturilor (S. KIRK, 1963). Abia deceniul 80 al secolului nostru „eliberează” d.i. de „monopolismul” persistent al educaţiei speciale, deşi ca fenomen cu totul specific d.i. rămân undeva în preajma educaţiei speciale, prevalându-se, uneori şi azi, de unele servicii specializate ale acestuia, dar transferate în şcoala obişnuită.

Important este faptul că elevul cu d.i. nemaifiind

considerat debil mintal uşor sau cu intelect liminar, nu mai este „împins” spre şcoala specială ajutătoare”, rămânând în clasa şi şcoala sa curentă şi beneficiind de sprijin adecvat în raport cu cerinţele educative speciale (CES) evaluate absolut individual.

Acest lucru este perfect posibil azi şi pentru că tot de prin anii ’80 ai secolului nostru, se face tot mai mult simţită, ca o contrapondere a Educaţiei Speciale, Educaţia Integrată (pionieratul aparţine Marii Britanii) ce pledează tocmai pentru instruirea şi educarea copiilor cu nevoi speciale în şcoli obişnuite, alături de congenerii lor normali.

În aceste condiţii, primii şi cei mai îndreptăţiţi „clienţi” ai integrării educative rămân, desigur, copiii cu d.i. care şi-au început şcolarizarea în chiar aceste şcoli obişnuite ce au obligaţia să-i păstreze şi să-i ajute în continuare.

O contribuţie de loc de neglijat în făurirea „istoriei” moderne a d.i. au avut-o şi marile grupuri de interese, implicate într-un fel sau altul în această problematică:

Părinţii copiilor cu d.i., dar şi cei ai copiilor normali au exercitat presiuni pentru promulgarea de legi favorabile, solicitând, totodată fonduri locale sau centrale, solicitând servicii speciale pentru copiii lor şi controlând calitatea acestor servicii în şcoli, sau ajutând chiar direct, uneori, la solicitarea cadrelor didactice;

Cadrele didactice, în special învăţătorii, dar şi profesorii, au intrat ceva mai târziu în „curentul” d.i. dar cu multă denegaţie şi responsabilitate, documentându-se şi specializându-se, reciclându-se, devenind adepţi ai orientării educativ-formative prin instruire directă, cum se va vedea mai târziu în această lucrare. Consiliaţi de specialişti, învăţătorii şi profesorii au trecut la cunoaşterea şi abordarea educativă adecvată a copiilor cu d.i., contribuind substanţial la conceperea de programe educative individualizate, adecvate după necesităţi, ca şi a unor strategii de derulare a lor;

Logopezii, audiologii au avut, între specialişti, poate

cel mai mult de lucru, d.i. cantonându-se deosebit de frecvent în aria limbajului (oral/ scris/citit). A fost însă nevoie de ieşirea din rutină cvasi-meşteşugărească în plan fonetico-fonologic, din tradiţia logopediei clasice derivate din foniatrie; aceşti specialişti au devenit acum terapeuţi ai discursului (speech therapists) ce se ocupă nu doar de corectare, ci şi de repliere, stimulare şi dezvoltare a întregii comunicări, sub reflexul noilor psiholingvistici ale ultimelor decenii;

Psihologii, psihiatrii şi neurologii au „dublat”, din planul secund, o asistenţă de tip nou, bazată pe diagnoze şi prognoze nemaiîntâlnite până atunci, legitimate de o etiologie psiho-somatică şi fiziologică cu totul aparte. Termeni ca „sindrom de nedezvoltare” sau „imaturizare discretă”, „leziuni cerebrale minime”, „disfuncţii cerebrale minime” sunt constructe, nu doar spectaculoase, ci şi explicativ-acoperitoare pentru o astfel de înţelegere şi abordare a copilului cu d.i., în care terapia psihologică şi medicală trebuie să acorde primatul activităţii şi influenţei educative directe, asigurând, din subsidiar, oportunităţile prompte, ori de câte ori este nevoie.

Până în 1990, cunoaşterea şi abordarea fenomenului d.i. se poate lăuda cu o întreagă istorie şi o consistentă experienţă în toate ţările dezvoltate, ocolind însă din motive politice şi ideologice, ţările socialiste central şi est-europene, inclusiv România.

În prezent, în urma noilor deschideri social-politice şi economice de după 1989, aceste ţări pot beneficia direct şi din plin de experienţa acumulată în vest.

Din păcate, practica educaţională dovedeşte că:

Inerţia şi prejudecăţile sunt destul de mari în rândul opiniei publice şi chiar al cadrelor didactice, cu referire la copiii cu d.i.

„Transplantul” direct al abordării d.i. din străinătate, fără precauţii, adaptări şi adecvări de rigoare la realităţile autohtone (româneşti) nu dă rezultatele scontate de un entuziasm prea exagerat uneori, «alimentând» neavenit, tocmai rezervele pesimiştilor în materie de d. i; Istoria d.i.

este în primul rând istoria dificultăţilor de vorbire de scris-citit şi de simţ şi raţionament matematic, acestea rămânând subdomeniile specifice luate în seamă cu precădere însă de la început. A existat o vreme când abordarea d.i. se limita practic, în şcoli, la terapia însuşirii corecte a scris-cititului, acolo unde rămânerea în urmă sub acest aspect punea mari probleme pentru achiziţia ulterioară a culturii (şcolare).

În acea etapă, fenomenul ca atare era denumit global DISLEXIE, abia mai târziu el căpătând accepţia restrânsă şi focalizată din logopedic.

În schimb preocupările pentru limbajul oral, pentru vorbire au fost iniţial lăsate pe planul doi, scontându-se mult prea mult pe dezvoltarea spontană şi automatizarea oralităţii copilului, pentru ca ulterior să se producă meritata reîntoarcere spre stimularea precoce şi dezvoltarea sistematică a comunicării orale. În ţările vest europene, aşa-numitcic „ateliere de expresie orală” sunt o realitate curentă în orarul şcolii primare, activităţile nefiind întotdeauna de resortul unui logoped în aceste „spaţii didactice”, ci doar în coordonarea acestuia.

Tot relativ târziu, în raport cu problemele de scris-citit şi cu oralitatea, a fost luată în seamă şi redutabila matematică (aritmetica) care, complicându-se, a început să genereze dificultăţi pentru elevii clasei I.

Termenul «discalculie» a fost, ce e drept utilizat pentru prima dată de HENSCHEN încă din 1920, pentru a descrie un sindrom ce prezenta dificultăţi semnificative în calculul mintal, suspectându-se o leziune în girusul angular al emisferelor cerebrale (apud GRACIA-SANCHEZ, J.N, 1995).

În anul 1940 germanul GHERTSMANN avea să dea consistenţa discalculiei, prin descrierea «agnoziei digitale» ca sindrom de nerecunoaştere şi pereţinere a cifrelor. Astăzi multe situaţii de discalculie gravă (acalculie) sunt desemnate prin sintagma «Sindromul evolutiv GHERTSMANN».

Pentru copiii care prezintă însă numai dificultăţi

parţiale, dar demne de luat în seamă în achiziţionarea competenţelor matematice, încă din ciclul primar se utilizează după anii ’80 expresii precum: tulburări specifice de simţ matematic (MORRIS ŞI WALTHER, 1991); tulburări de calcul şi raţionament (KINSBOURNE ŞI WARRINGTON) tulburări de constanţa calităţii, de transformare, de spaţializare etc., toate însumând tot atâtea d.i. specifice în domeniul însuşirii matematicii.

Astăzi d.i., în general, înseamnă, cu certitudine, mult mai mult decât probleme în sfera vorbitului, scris-cititului sau abilităţilor matematice, dar aceste trei direcţii instrumentale esenţiale continuă să constituie încă nucleul pragmatic al d.i., fapt pentru care li se vor rezerva spaţii ample (capitole) în economia lucrării de faţă, ulterior.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

AARON, P.G; PHILLIPS;

BATEMAN, B. (1965)

CORDONI, B.K. (1982)

GARCÍA SACHEZ, J.N. (1995)

IBANEZ, E; PELECHANO, V. (1989)

„Specific reading disability în historical LARSEN, S (1988) ly famous persons”, în Journal of L.D. 21/1988.

Au educaţional wiew of a diagnostic approach to learning disordirs” J. HELMUTH ED. SEATTLE.

„Postsecundary education; where de we go from here? în Journal of L.D. 15/1982. Manual de dificultades de aprendizaje, Ed. NARCEA S.A.

Personalidad; Ediciones Alhambra, MADRID

IBANEZ, P. (1994) Las minussvalias, Ediciones UNED, Aula

Abierta, MADRID.

Interagency Comunittee of Learning Disabilities (1987) a report to U.S. Congress Washington D.C.; U.S. Gov. Printing Office.

KASS, C; MYKLEBUST, M. (1969) „Learning disabilities an educaţional definition”, în Journal of L.D. 2/1969.

KAISER, A. P; Evaluating milieu teaching,

YODER, P.J; KEETZ, A (1992) Warren and Rechle Editions.
KIRK, S.A. (1962) Educating excepţional children, Boston, Hanghton, Mifflin.
KIRK, S.A. (1963) „Behavoral dyagnosis and remediation of learning disabilites” în Evaston Illinois Fund for Pesuptually Handicapped Children Journal.
KIRK, S.A. (1967) Amelioration of mental abilities through psychodiagnostic and remedial procedures, CH. THOMAS, Springfield Editions.
KIRK, S.A. (1987) „The learning disabiled preschool child” în Teaching Excepţional Children Journal 2/1987.
TORGSEN, J.K. (1991) Learning disabilities – historical and conceptual issues. Ed. B.Y.L. WONG.
UNITED STATES OFFICE OF 1 DUCATION (1976) Education of handicapped children, Washington D.C.U.S. Gov. Printing Office.

CAPITOLUL 2

TEORII ŞI MODELE ALE DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

5.9

CONCEPŢII FUNDAMENTALE ASUPRA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE.

CLASIFICAREA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE.

2.1. CONCEPŢII FUNDAMENTALE ASUPRA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

În decurs de peste trei decenii, problematica d.i. a suscitat un interes crescând, în timp configurându-se, în principal, patru mari curente teoretice fundamentale, axate fiecare pe câte un model, o paradigmă specifică.

Acestea sunt: teoria proceselor, teoria modelului GESTALT-ist, teoria neuropsihică şi mai recenta teorie ecologică.

2.1.1. Teoria proceselor

Primele teorii în proaspătul domeniu al d.i., deşi făceau eforturi de-a ieşi, din punct de vedere educativ, de sub monopolul educaţiei speciale nu au reuşit să evite influenţa psihologiei structurale şi mai ales a modelelor; clinice preexistente, în ceea ce priveşte interpretarea esenţei şi genezei fenomenului d.i. (ADELMAN, S., TAYLOR, D., 1986). Imediat, în anii următori „naşterii” ideii d.i. (1963), S.KIRK şi colaboratorii au elaborat un model

Icoretic aplicabil în special d.i. relative la limbaj (oral, grafic), dar şi la d.i. m general (KIRK, S., A., 1963, 1967). Erau, astfel, menţionate trei tipuri de procese esenţiale în care se puteau localiza cu precădere d.i. în cazul unui copil: procesele receptive, procesele de organizare, procesele de expresie.

Fiecare din aceste categorii de procese se structurau pe două niveluri: nivelul automatizării, nivelul de reprezentare (conştientă).

În fiecare proces, la fiecare nivel al său există câte două canale de comunicare: canalul senzorial şi canalul motor, canalul senzorial având la rândul lui două subcanale: vizual şi auditiv.

O schemă sinoptică, preluată şi adaptată după S. KIRK, permite o mai lui să vizualizare şi înţelegere a acestei teorii a proceselor (KIRK, S.A., 1967).

PROCESE							
RECEPTIV						DE O	
NIVELUL AUTOMATIZĂRII			NIVELUL REPREZENTĂRII			NIVE AUTO ZĂRI	
Senzorial		Motric	Senzorial		Motric	Senz	
(A)	(V)	(M)	(A)	(V)	(M)	(A)	

Recunoaştere, discriminare	Recunoaştere, discriminare	Recunoaştere şi discriminare tactilă şi motorie	Înţelegere	Înţelegere	Conştientizare tactil – kinestetică	Integrare memorie secvenţială	eg m se al

SCHEMA TABELARĂ SINOPTICĂ A TEORIEI PROCESELOR (S. KIRK).

Nu întâmplător modelul lui S. KIRK a fost denumit „teoria proceselor”, dat fiind că se viza cu precădere explicarea şi interpretarea proceseloi psiho-lingvistice ale individului, primele incriminate în d.i., mai ales că psiholingvistica structurală făcea „carieră” în epocă.

Astfel, din tabelul anterior prezentat, se poate „traduce” uşor că la un individ normal:

În procesele receptive, la nivel de reprezentare, se regăsesc aptitudinile psiholingvistice de înţelegere auditivă (a) şi vizuală (V), iar la nivelul automatizării funcţionează aptitudini psiholingvistice de recunoaştere a stimulilor auditivi (a) şi vizuali (V), ca şi de discrimii n-are fină a lor;

A În procesele de organizare, la nivelul de reprezentare, există aptituţ din psiholingvistice de asociaţii auditiv-vizuale, iar la nivelul auto\ matizat se pot constata aptitudini psiholingvistice de integrare auditivă şi vizuală, dar şi de memorie secvenţială audio-vizuală;

În sfârşit, în procesele expresive, la nivelul de reprezentare, apar aptitudinile psiho-lingvistice de expresie articulatorie şi fluiditate lexicală, iar la nivelul automatizat aptitudinile prealabile, devenite între timp abilităţi spontane de execuţie biomecanică întinier-motoric a actelor vorbirii.

S-a putut remarca deja, că în timp ce în primele două categorii de procese canalele senzoriale (A ŞI V) predomină, canalul motor (M) fiind modest reprezentat în categoria proceselor.

S-a putut remarca deja, că în timp ce în primele două categorii de procese canalele senzoriale (A ŞI V) predomină, canalul motor (M), fiind modest reprezentat în categoria proceselor expresive situaţia, se inversează în avantajul net al motricităţii fonoarticulatorii (verbo-motorii), dar şi faciale, oculare, manuale (pentru scris), gestuale şi posturale.

În realitate, subcanalele audio-vizual şi motor se însoţesc întotdeauna, într-o anumită proporţie conjuncturală, fără ca vreunul din ele să lipsească cu desăvârşire.

Evident că orice disfuncţie, chiar minoră, în anumite procese, la un anumit nivel al lor şi pe anumite canale, generează sau pot genera disfuncţiii de învăţare, iar dacă sunt structurale, dizabilităţi de învăţare şi în final d.i.

Există, într-adevăr, copii „deficitari” la recepţie, ceea ce este de presupus că se va compromite din start organizarea şi că se va precariza expresia acestora în solicitările curente de învăţare şcolară.

De asemenea, chiar în ciuda unei recepţii plenare, o organizare deficitară a materialului existent cu suficienţă, va transpărea cu uşurinţă într-o expresie crispată, sincopată, taxabilă ca atare.

Cel mai tragic este însă când atât recepţia, cât şi organizarea sunt adecvate, dar problemele apar la ultimul pas, expresia, veriga foarte importantă care, în fond, „materializează” performanţa şi la care unii copii întâmpină dificultăţi, neputând valorifica de fapt ceea ce au aflat, au înţeles, au prelucrat, ştiu şi pot.

În ceea ce priveşte nivelurile fiecăruia dintre cele trei categorii de procese, de regulă nivelul automatizat, funcţionează întotdeauna cu o relativă suficienţă, deşi uneori sunt automatizate abilităţi neavenite. În schimb nivelurile reprezentării şi conştientizării pun suficiente

probleme, dat fiind că activitatea de învăţare presupune multe situaţii noi în care actele automatizate (chiar şi cele adecvate) nu mai corespund. Dacă reprezentarea se face prin extrapolare forţată a situaţiilor anterioare, ajungându-se la o interferenţă nocivă, problemele de învăţare devin de-a dreptul semnificative. Balansulautomat/conştient rămâne mereu o zonă critică şi nevralgică a conduitei de învăţare, automatizarea eliberând conştiinţa uneori tocmai când nu este cazul, sau supralicitând-o superfluu, în acte rutiniere.

O bună cunoaştere a copilului de către profesor/învăţător evită învăţarea dezechilibrată de exces de automatizare sau abuz de conştientizări. O învăţare. Mecanică a unui material poate fi apreciată ca o paradoxală supraconştientizare, automatizată forţat.

Nici în ceea ce priveşte canalele la care se recurge în toate procesele şi nivelurile nu sunt excluse disfuncţii şi probleme: canalele senzoriale (auditive/vizuale) sau cele motrice (sau psihomotrice) predomină în mod firesc, fiecare în parte, în raport cu natura demersului de învăţare şi cu oportunităţile contextului de învăţare, dar nu „absentează” niciodată din învăţare.

Dacă acest lucru se întâmplă totuşi, d.i. capătă uşor contur pentru că se „sabotează” însuşi caracterul global al oricărei învăţări.

În plus, există diferenţe structural-constitutive şi de habitudine specifică între indivizi şi mai ales între copiii puşi în situaţie de învăţare (şcoiară), în special în ceea ce priveşte subcanalele auditiv/vizual, putându-se vorbi în mod justificat de tipuri de elevi predominant auditivi/vizuali.

Se apreciază că, în principiu, tipul vizual favorizează, cu precădere, procesele de recepţie, iar cel auditiv, de regulă, procesele de organizare, tipul vizual reprezentările conştiente, iar tipul auditiv automatizarea acţională.

În privinţa expresiei, o uşoară şi relativă facilitate pare a prezenta tipul auditiv a cărui forţă de procesare şi evocare superioară poate „alimenta” mai generos şi mai

substanţial un răspuns (pe care un elev este frecvent solicitat să-l dea în şcoală).

Elevul de clasa I este într-o mică măsură un tip predominant vizual/ auditiv tocmai datorită „imaturizării” sale „fireşti”, ceea ce obligă învăţătorul la o bună cunoaştere a copilului sub acest aspect şi la o strategie favorabilă, convenabilă în predare (între anumite limite, desigur).

Cu certitudine, însă, elevul de clasa I devine mai mult sau mai puţin un tip vizual/auditiv, în funcţie de baza (experienţa) anterioară în acest sens, de stimularea ei în procesul de învăţământ, sau, dimpotrivă, în funcţie de contrabalansarea cu complementara sa motorie, dat fiind că procesul de învăţământ utilizează din plin auditivul, vizualul, dar şi motricul. Mult dorita tratare diferenţiată se loveşte, în practică, de limite inerente în abordările senzorio-motorii strategie selective şi controlate sau în opţiunile intrasenzoriale (auditiv/vizual) eficiente, dat fiind că este vorba de fiecare elev în parte, dar şi de toţi la un loc, ca şi clasă şcolară.

Din „teoria proceselor” a lui KIRK aveau să derive, în anii ’70, două ramuri, 2 teorii mai detaliente, dar şi mai restrictive, exagerând tranşarea explicativă a disfuncţiilor vizate şi anume: (GARCÍA, S.J. 1990); (HAMMIL, D.D., 1993):

Teorii perceptive vizual/auditive, menite să explice d.i. din zona lexier;

Teorii psihomotrice care includ şi dezvoltă problematica coordonării senzorio-motorii, a orientării spaţiale, a percepţiei schemei corporale şi care ambiţionează explicarea d.i. din sfera însuşirii şi utilizării scrisului; desenului etc.

În mod surprinzător, d.i. din sfera nonverbalului, în speţă cele din domeniul tot mai important şi mai redutabil al însuşirii matematicii, sunt practic neglijate de această primă mare teorie a d.i. şi de cele două sub teorii derivate.

Teoria sau modelul proceselor a (l) lui KIRK este o paradigmă practică uşor mecanicistă „inginerească”, la

îndemâna nu doar a diagnosticienilor, dar şi a cadrelor didactice, capabile să înţeleagă parametrii specifici (procese, niveluri, canale) şi să-i folosească drept pârghii de intervenţie, eventuat combinate, când şi cât este cazul.

Începând cu deceniul al VIII-lea al secolului nostru, s-au constatat prin studii şi cercetări repliate, cazuri de copii şcolari care, din punct de vedere al teoriei proceselor, erau practic normali, prezentând totuşi d.i. specifice, materializate în sfera şcolarităţii (în special în lectură, scris, matematică).

2.1.2. Teoria (modelul) GESTALT-ului

Nu odată, s-a constatat, că în ciuda unei bogate şi adecvate experienţe, în ciuda unei decodificări şi procesări corecte a informaţiei şi chiar în ciuda unei amplu vocabular activ, actualizat la zi, se poate întâmpla ca un astfel de copil să aibă dificultăţi în elaborarea de imagini globale, manipulând timulii verbali (orali sau scrişi) de o manieră fragmentară, porţionată, persistent exasperant analitică, în loc de una exhaustivă sintetică, absolut necesară înspre finalul oricărui proces de învăţare. Această incapacitate pare i afecta procesele de recepţie din modelul precedent al proceselor (KIRK), ilar şi pe cele de organizare din acelaşi model, indluenţând inevitabil şi expresia.

Lăsându-se la o parte tulburările fonologice, cele de articulaţie sau de vocabular (pe care le aborda primul model), noile teorii studiază înţelegerea de ansamblu de către copil a discursului oral sau a unui text scris, ceea ce, dincolo de înţelegerea fiecărui termen în parte, presupune (HOVCK, C., SHERMAN, A., 1979):

Cunoaşterea semnificaţiei întregului mesaj, text, paragraf;

Asocierea cu experienţe informaţionale similare, compatibile;

Surprinderea ideii centrale;

Interpretări pe marginea unui discurs, text etc.

Elaborarea de deducţii şi concluzii;

Emiterea de predicţii şi ipoteze etc.

Acest lucru echilavează, în teoria „gestalt-istă”, cu însăşi configurarea I „gestalt-ului” ca fenomen specific în planul percepţiei, în a cărei elaborare, în cazul percepţiei lingvistice, pot apărea astfel de probleme, ceea ce facej ca un copil, din diverse motive, să nu fie capabil să asambleze pieselei disparate într-un „puzzle” integral. În teoria comunicării acest fapt echiva-jlează cu aşa-numita „barieră de tezaur”. Dificultăţile de-a crea „gestalten”, adică imagini gestaltice se extrapolează şi în afectarea globalităţii modelelor mentale, logice, prezente şi în domeniul matematicii, deci şi în zone nonverbale, extralingvistice, dar pasibile de d.i.

Înţelegerea este pe jumătate asigurată de „simţul” fragmentelor părţilor componente, întregându-se obligatoriu cu simţul totalităţilor, al ansamblului, al „formei pline” şi depline, adică tocmai a categoriilor centrale ale psihologiei gestaltiste.

Modelul gestalturilor, în teoria d.i. implică în plus, faţă de modelul proceselor, imaginile verbale, memoria, gândirea şi chiar imaginaţia individului în cauză. În sensul acestei teorii gestalt-iste, specialiştii relevă avantajele funcţionale pentru orice demers de învăţare, ale operării cu imagini globale, depline (WINOGRAD, D.P. and SMITH, L” 1989); (WINOGRAD, P. 1985):

S Potenţarea, eliberarea memoriei de scurtă durată (sau de lucra, imaginile mărunte, parţiale fiind îndeobşte cărcate de informaţie, cu detalii inutile ce trebuie reţinute; y Realizarea de analogii şi comparaţii esenţiale între mari ansambluri care altfel s-ar realiza epuizant între componente nesemnificative

Un copil ce nu realizează „gestaltul” lexical, verbal, fie el oral/grafic, are dificultăţi în a urma succesiunea de instrucţiuni, dificultăţi de înţelegere a limbajului metaforic, poetic, aluziv, insinuant, nu are simţul umorului, nu sesizează atmosfera indusă de un text literar, rămânând la stadiul de relatare evenimenţială reportericească.

2.1.3. Teoria neuropsihologică asupra d.i.

Deşi depăşeşte şi întregeşte practic teoria proceselor

a lui KIRK, teo-i na gestaltului asupra d.i. se focalizează, totuşi, prea mult pe calitatea organizării şi prezentării conţinutului de învăţare vehiculat către un elev cu d.i. i rea puţine lucruri transpar aici cu privire la natura şi diversitatea conţinutului în sine al învăţării care, la rândul lui, poate genera d.i. specifice.

Se simte, astfel, nevoia trecerii, după 1970, de la o concepţie univocă şi omogenă asupra d.i., ilustrată de disfuncţii categorizante, simptomatologie, „tipizate”, catalogate şi abordate în principiu reparator, la o concepţie eterogenă asupra unor disfuncţii deosebit de variate, personalizate strict, în ultimă instanţă. Astfel, fenomenul d.i. se nuanţează până la nivel de mici ubtilităţi, în sensul că se iau în considerare copii diverşi cu la fel de diverse d.i., apar diferenţe chiar între copii care mai înainte erau „văzuţi” cu aceleaşi d.i., aceste diferenţe devenind ele însele noi d.i. ce se adaugă unic şi personal setului absolut individual al d. I „La purtător”.

Cu alte cuvinte, se trece acum de la modele vizând disfuncţiile în sine la modele vizând diferenţele între disfuncţiile real constatate. În modelele sau teoriile disfuncţiilor (ilustrate de teoria proceselor şi cea a gestaltului) se apreciază că manifestările tip d.i. se situează, convenţional, în chiar „câmpul” normalităţii sub forma unor „insule” de funcţionalitate semnificativă, dar intermitent inadecvată, insule însă cu „geometrie vai labilă” ce pot să se reducă, să dispară un timp, să reapară pe neaşteptate, după cum variază, conjunctural „cota apelor” normalităţii din jur (LERNER, J” DAWSON, D” HORVATH, L” 1980).

În modelul sau teoria diferenţelor, d.i. sunt plasate în extrema unui continuum de variaţie normală a funcţionării creierului uman la care nu se pot detecta anomalii neurosomatice propriu-zise, ci doar unele dezechilibrări funcţionale inexplicabile, repetabile (BATCHELOR, E.S., DEANIRS, 1991).

Teoria neuropsihologică, de o pronunţată factură clinicistă, revizuită şi modernizată ulterior, cunoaşte, la

rândul ei, două subdiviziuni în raport de felul cum sunt privite diversitatea şi diferenţierea cazuistică (BRENIN (lă R, V., HART, T., J993):

Diviziunea nomotetică, semnificativ categorizantă, unde specialiştii mai vorbesc totuşi de d.i. simptomatice, chiar dacă parţial atipice de la un copil la altul, pentru aceste d.i. elaborându-se în consecinţă strategii de principiu parţial algoritmizate, normative;

Diviziunea idiografică, în care se respinge orice tentativă de dategorizare, tipologică generalizantă a d.i. dizabilităţile şi d.i. fiind prin excelenţă unice, absolut personale şi irepetabile, de la un copil la altul.

Această ultimă subdiviziune apare totuşi ca prea exagerată, respin-i gând iresponsabil multe informaţii ştiinţifice acumulate în raport cu experienţa generalizată a abordării d.i., „aruncând” brutal practicianul la începuturi, la tatonări, încercări şi erori iniţiale, într-un empirism impus, deconcentrant.

2.1.4. Teoria ecologică asupra d.i.

Sfârşitul anilor ’80 şi începutul anilor ’90 ai secolului nostru aduce poate nu atât o teorie propriu-zisă, dar în price caz o tendinţă, un curent de opinie novator şi integrativ în raport cu toate cele precedente cu privire la fenomenul d.i.

Adepţii acestei noi teorii ecologice pornesc de la următoarele pnri mise (BARTOLLI, J., 1990):

până la 1/3 din populaţia şcolară totală „suferă”, într-o formă sau alta, de d.i. şi de eşec şcolar, azi în lume;

d.i. fac parte integrantă din învăţarea infantilă care inerent este însoţită de dificultăţi;

d.i. nu pot fi niciodată, pe deplin ca fiind doar ale copilului, intrinseci prin excelenţă;

responsabile de învăţarea copilului şi de d.i. ale acestuia sunt şi maniera de comunicare cu el, organizarea situaţiilor de învăţare pentru el, asigurarea sentimentului de stabilitate, factori culturali şi interculturali etc.

Se repune, astfel, în discuţie accepţia d.i. ca independente de factorii de mediu şi de cei aleatorii,

accepţie considerată de „ecologişti” ca prea restrânsă şi artificial, convenţional concepută.

De altfel, partizanii „ecologismului” instructiv-educativ invită la reconsiderarea însuşi a sistemului de învăţare, obiectând că, în ipotaza eu şcolară, învăţarea devine practic o activitate „de laborator”; exemplul cel mai relevant, în acest sens, îl constituie învăţarea lexiei (citirii), spun ei, 1

Învăţare ce s-a decontextualizat total din ambientul său natural de învăţare, pentru a se studia în „clasa-laborator”, prin străbaterea artificială a unor paşi. Iricţi, progresivi, până la automatizarea sa forţată (BARTOLLI, J., BOTEL, M” 1988).

Ecologiştii susţin, în schimb, că realitatea curentă ocazionează şi produce din plin o învăţare de formă activă şi funcţională, într-un veritabil ecosistem în interacţiune cu el însuşi, un ecosistem cognitiv, cultural, informaţional şi comunicaţional ce tinde să se autoechilibreze, cu condiţia să nu intervină brutal şi imperativ din afară factori de decizie arbitrari, ceea ce tocmai se întâmplă frecvent în şcoală (BARTOLLI, J., BOTEL, M., 1988).

În ultimă instanţă se pledează pentru nesepararea cognitivului de afec (iv, a abilităţilor de conţinutul asupra căruia se exercită şi de contextul lor semnificativ, a comportamentelor de conjuncturile sociale aferente, ori sistemul şi procesul de învăţământ, prin discipline, obiecte de studiu strict raportate şi administrate, în loc de o abordare interdisciplinară pertinentă, rămâne departe de asemenea deziderate.

O perspectivă ecologică asupra educaţiei şi învăţământului trebuie să onoreze cinci determinaţii principale, de unele dintre ele vorbindu-se şi în educaţia actuală, dar formal, fără acoperire faptică (BARTOLLI, J., 1990):

Interacţionarea socială între elev şi educator, nu atât prin lecţii de clasă, ci lecţii de viaţă, fie ele chiar şi-n clasă; marii precursori ai acestei determinaţii rămân VÂGOTSKI ŞI BRUNER;

reflecţii şi răspunsuri personale ale elevului, pentru care rareori este loc în educaţia curentă.

Integrare, în sensul de împlinire simultană, la nivelul elevului ce învaţă, a diferitelor competenţe ce participă la învăţare, într-un mod armonic şi complet, ocazionându-se procese recursive şi explorative, nu lacunare şi algoritmizate;

transformarea şi CREŞTEREA elevului în urma învăţării, în sensul de cucerirea a noi niveluri de cunoaştere, de conştientizare, gândire, creativitate şi chiar de sentimente şi aptitudini, inclusiv faţă de şcoală şi învăţarea şcolară în sine;

globalitate ecologică, echilibru şi autoreglare între diversele sisteme şi subsisteme ce interacţionează în învăţarea şcolară: cultura şi natura, şcoala şi familia, copilul şi învăţarea, copilul şi profesorul, copilul şi comunitatea etc.

Orice alterare între aceste cinci mari determinaţii prezentate induce cu necesitate alterări în ecologia educaţională şi conduce în final la alterarea ecologiei globale a copilului şcolar; aici apar ulterior d.i. care în felul acesta toate pot fi considerate drept consecinţă a ignorării ecosistemului copilului elev, adică dezechilibrări cu mediul de învăţare în schimburile efectuate.

În realitate, identificând exact d.i. efectiv ecologice, prin interme-l diul celor cinci determinaţii de sprijin, putem izola d.i. structurale, intrinseci, d.i. specifice pe care, de fapt nici „ecologiştii” nu le neagă cu desăvârşire, ci doar le pun pe seama cronicizării uneor stări nonecologice, produse din greşeală, dar pasibile de „depoluare” educaţională (BARTOLLI, J. şi BOTEL, M., 1988).

2.2. CLASIFICAREA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Clasificarea d.i., în intenţia realizării unei tipologii de reper sau chiar a unei taxonomii, este un demers dificil şi parţial relativ, de când fenomenul d.i. a fost revizuit, nuanţat, reinterpretat.

2.2.1. Clasificări unicriteriale

Dat fiind că în prima fază d.i. s-au studiat în raport cu doar anumite domenii, arii de competenţă, activitate, învăţare, în ultimă instanţă, s-a vorbit de la început de d.i. specifice cu referire la anumite zone de manifestare în amplul proces şi mecanism al învăţării. Ulterior, n-au fost excluse nici d.i. generale ce pot caracteriza unele persoane, fie pentru că sunt afectate 2 – 3 arii esenţiale de învăţare, fie practic toate sferele învăţării, într-o anumită măsură, printr-o ciudată „contagiune” corelativ-funcţională. Trebuie spus însă că asemenea d.i. generalizate sunt foarte rare, ele frizând practic situaţiile de handicap, fiind abordate ca atare.

1.»

Aşadar, o primă şi elementară clasificare a d.i. este în dificultăţi de învăţare specifice (d.i.s.) şi dificultăţi de învăţare generale (d.i.g.) Indiferent de amploarea lor, d.i. s-au studiat în special în şcoală unde se şi identificau şi se regăseau cu precădere, ceea ce nu însemna că şcoala însăşi le provoca, genera, cum s-a crezut uneori, ci doar le ocaziona şi evidenţia.

A trebuit să treacă o perioadă relativ îndelungată pentru ca să se înţeleagă că persoana cu d.i. are anumite probleme, chiar dacă mici şi sporadice, şi-n afara şcolii, în învăţarea socială cotidiană şi-n cea de tip profesional, ulterioară. De aici necesitatea de a se face distincţia între:

d.i. academic (şcolare), d. I. Social-profesionale.

Între d.i. academice (şcolare) care rămân şi cele mai bine studiate, primele abordate în intenţii ameliorative au fost cele referitoare la scris-citit, cele mai frecvent întâlnite de altfel. Zona lor comună a fost iniţial desemnată cu termenele generice de DISLEXIE şi ulterior DISGRAFIE.

S. KIRK însuşi insista mult, la vremea lui, pe d.i. aferente lexiei (lecturii) care la includeau, implicit, şi pe cele legate de scris, împărţindu-le în:

Z dificultăţi de asociere fonem grafem;

Z dificultăţi de literizare;

Z dificultăţi de silabisire;

d dificultăţi de lectură propriu-zisă (S.KIRK, 1963, 1967).

Dificultăţile de literizare (spelling) sunt şi rămân specifice mai ales unor limbi moderne netransparente, prin caracterul lor pronunţat etimologic (lb. engleză, lb. franceză), la limbile aşa-zise „transparente” precum lb. italiană, lb. spaniolă, lb. română chiar, punerea în corespondenţă a fonemului cu grafemul aferent fiind mult mai accesibilă pentru elevul mic, „ucenic” într-ale citirii.

Odată fenomenul d.i. extins la domeniul oralităţii, al vorbirii spontane, s-a acceptat treptat că problemele în scris-citit pot începe de la însăşi precaritatea şi disfuncţiile vorbirii, producţiei orale.

Între d.i. a vorbirii, a limbajului oral se pot distinge (BELL, N., 1991):

D.i. De înţelegere şi receptare a limbajului oral;

D.i. De expresie a limbajului oral;

D.i. De urmărire a instrucţiilor.

A. MORRIS menţionează clasificator:

D.i. În procesul fonologie (realizare a fenomenelor);

D.i. De recunoaştere a cuvintelor;

D.i. De vocabular sau lexic (MORRIS, R, D., 1988).

În anii ’70, d.i. academice în sfera vorbirii, scrierii şi citirii li s-au adăugat d.i. a matematicii. Ulterior au apărut menţionate, uneori şi d.i. în domeniul senzorial-perceptiv şi psiho-motor, evident dincoace de limitele deficienţei de tip senzorial sau psihomotor propriu-zise, de unde începe problematica handicapului, de care nu ne ocupăm în lucrarea de faţă.

Astfel stând lucrurile, realitatea d.i. se extinde şi completează în consecinţă, d.i. academice, în ansamblul lor, împărţindu-se în două mari categorii, fiecare subnuanţate astfel:

d.i. specifice:

de tip verbal oral – distalii disfemii (bâlbâieli)

disfonii (afecţiuni de voce)

grafic disgrafii dislexii de tip neverbal d.i. a matematicii d.i. psihomotrice d.i. perceptive auditive

vizuale d.i. de orientare spaţială temporală ritmică d.i. nespecifice prin:

dificit de atenţie de tip hiperactivitate nediferenţiere afectiv dificit motivaţional

Revenind la d.i. de tip verbal, ce constituie încă lin veritabil „cap de afiş”, în ciuda lărgirii sferei de manifestare a d.i., se stabilea existenţa a trei subtipuri ale d.i. aferente vorbirii (MORRISON, R.D., 1988):

S tipul disfonetic, caracterizat prin deficit în analiza sunetelor şi în sfera abilităţilor de captare a cuvintelor;

tipul diseidetic. Caracterizat prin deficit în discriminarea vizuală şi în memoria vizuală;

S tipul mixt, disfoneticoeidetic.

O interesantă clasificare, din perspectiva cibernetică realizează D. SILVER ŞI R. HAGIN în 1990:

C d.i. de imput, ce include tulburările de percepţie auditiv-vizuală;

d d.i. de integrare, ce se referă la tulburările de secvenţializare, abstractizare şi organizare la nivel vizual şi auditiv;

d.i. exprimate prin tulburări ale memoriei de lungă şi scurtă durată, atât în plan vizual, cât şi auditiv;

A d.i. de output. Ce reflectă, cu precădere, numeroasele tulburări de limbaj (oral/scris) ce include expresivitatea, spontaneitatea, motricitatea specifică.

2.2.2. Clasificări multicriteriale şi descriptive ale d.i.:

Diversitatea criteriilor, ca şi diversitatea concepţiilor şi teoriilor despre d.i., fac posibile, după cum s-a văzut, numeroase clasificări uni criteriale ale d.i. pentru că acestea nu sunt întotdeauna relevante, sufii icnt acoperitoare, astăzi se recurge tot mai frecvent la clasificarea pe criterii multiple, simultane şi benefic interferate ale d.i. aceste clasificări se apropie mult de doritele taxonomii ale d.i., care fac posibilă atât o distincţie subtilă, de mare fineţe, a unor aspecte similare la prima vedere, cât şi o anumită predicţie asupra evoluţiei şi reducţiei tipului respectiv de d.i.

Cele mai complete taxonomii în materie trebuie să nu

ignore cel puţin trei zone criteriale:

nivelul concret de reuşită, de performanţă în învăţare;

profilul cognitiv şi neuropsihologic al copilului;

sisteme multinivelare ale valorizării şi evaluării d.i. în viaţa şi activitatea cotidiană a copilului (MORRIS, R.D., 1988)

Clasificările care ţin cont de (cel puţin) toate aceste zone, criteriile pot fi suficient de descriptive, dar şi prescriptive, şi prognostice, reluând în paralel şi aspecte pozitive (funcţionale), care pot fi normale sau uneori, chiar supranormale la un copil cu d.i., dar şi (mai ales) aspectele disfuncţionale. Acestea din urmă pot fi contraponderate, contrabalansate, în abordarea d.i. de o manieră compatibilă, pertinentă, selectivorientată, dat fiind specificul copilului cu d.i., normal în multe privinţe dar surprinzător incapacitat în zone neaşteptate, în care performanţa se lasă de dorit în comparaţie cu semenii normali. Aceste aspecte deficitare, de regulă lacunare şi intermitente pot fi ameliorate printr-o perfectă cunoaştere a copilului cu d.i., printr-o asistenţă educativă adecvată, darii şi prin suport şi abordare recuperativă, nu neapărat corectiv-terapeutică sau compensatorie, ca în cazurile de deficienţe şi handicapuri propriu-zise.

Deosebit de ilustrativă în acest sens este o paralelă realizată într-o tabelă de elemente statice şi aspecte dinamice, de către B. ROURKE ŞI J. DEL DOTTO în 1992, urmând clasificarea dihotomică a d.i. specifice în verbale şi neverbale.

Paralela urmăreşte abilităţile dar şi deficienţele reale în privinţa diverselor aspecte:

neuropsihologice;

academice;

adaptive;

socio-emoţionale.

În urma examinării şi testării unui mare număr de copii cu d.i. de tiţ verbal (reading and sociling citit şi literizat) şi de tip neverbal. Prezentăn mai jos această

„tabelă de elemente şi dinamică”, după cum o denumese înşişi autorii (B. ROURKE ŞI J. DEL DOTTO, 1992 p.517), axată într – (primă ipoteză pe d.i. de tip neverbal:

ASPECTE ŞI DOMENII	ABILITĂŢI (NORMALE]	DEFICITE
NEURO – PSIHOLOGIA PRIMARĂ	percepţia auditivă motricitate simplă bio – mecanică generală	percepţie tactilă percepţie vizuală psihomotricitate complexă
NEURO-PSIHISMUL SECUNDAR	atenţie auditivă atenţie verbală	atenţie tactilă atenţie vizuală conduită exploratorie
NEURO-PSIHISMUL TERŢIAR	memorie auditivă memorie verbală	memorie tactlă memorie vizuală formarea de concepte rezolvarea de probleme
NEURO-PSIHISMUL VERBAL	fonologia recepţia verbală repetarea verbală înmagazinare verbală asociaţii verbale output verbal	practica oral – motrică prozodia (intonaţie, accent] semantica conţinutul (lexicul) funcţiile simbolice ale limbajului
(ONDULTA ŞI (OMPETENŢA ACADEMICĂ (şcolară)	grafomotricitatea tardivă decodificarea termenilor literi zarea memorarea cuvânt cu cuvânt	grafomotricitatea timpurie înţelegerea lecturii aritmetica elementară matematica şi ştiinţele exacte în general
ADAPTARE	toate	adaptarea la

ŞI CONDIŢIONARE SOCIO-EMOŢIONALĂ	abilităţile sunt normale cu excepţia celor din rubrica din dreapta O	noutate competenţă socială stabilitatea emoţională nivelul de activitate în general

47

În ceea ce priveşte în mod expres d.i. verbale de tip „reading and spelling” (citit-literizat şi în general pe cele de tip grafo-lector, aceiaşi doij autori, ROURKE ŞI DEL DOTTO, au conceput, cu aceeaşi ocazie o paralelă] specială ce urmează practic aceiaşi parametri şi aceleaşi coordonate cu cea anterioară. Tabela concepută pentru a exprima această nouă paralelă focali-lzată, o prezentăm în continuare în tabelul de mai jos (B. ROURKE ŞI J. DEL DOTTO, 1992, pp. 518 – 519).

ASPECTE ŞI DOMENII	ABILITĂŢI (NORMALE)	DEFICITE
NEUROPSIHISMUL PRIMAR	percepţie tactilă percepţie vizuală psihomotrică şi motrică	percepţia auditivă
NEURO-PSIHISMUL SECUNDAR	atenţie tactilă atenţie vizuală	atenţie auditivă atenţie verbală
NEURO-PSIHISMUL TERŢIAR	memorie tactilă memorie vizuală formarea de concepte rezolvarea de probleme	memorie auditivă memorie verbală
NEURO-PSIHISMUL VERBAL	prozodia semantica conţinutul asociaţiile verbale simţul practic la limbii	fonologia recepţio-verbală receptarea verbală repetarea verbală înmagazinare verbală asociaţii verbale outputul verbal

CONDUITA ŞI COMPETENTA ACADEMICA (şcolară)	Înţelegerea lecturii (mai târziu) înţelegerea facilă a matematici şi ştiinţelor exacte	grafomotricitatea tardivă decodificarea termenilor literizarea memorarea cuvânt cu cuvân aritmetica elementară
ADAPTARE ŞI CONDIŢIONARE SOCIO-EMOŢIONALĂ	adaptarea la noutate competentă socială stabilitatea emoţională nivelul general al activităţii	Totul este deficitar cu excepţia celor din rubrica din stânga (4)

Autorii acestor situaţii descriptive ale d.i. specifice, pe cele două mari ublipuri, nonverbal/verbal, cele mai des întâlnite în şcoală de altfel, au tuns la aceste concluzii în urma investigaţiilor pe copii cu diverse d.i. pânfice, având vârste între 9 – 14 ani. Se poate observa uşor că între cele 2 Htiaţii (tabele) relative la d.i. neverbale, respectiv verbale, există un fel de simetrie” în oglindă”, în raport cu distribuţia performanţei generale a „l’ilului, pe zone normale (abilitaţi) sau disfuncţionale (deficite) care practu. Se inversează între ele, ca şi conţinut al rubricilor aferente.

Rezultă, în principiu, că d.i. de tip nonverbal şi cele de tip verbal Mrrbo-lector), fără a fi exclusive, cum pot apărea la prima vedere, sunt nu ompatibile în unele momente sau conjuncturi de învăţare, rămânând însă i TCU complementare pentru demersul global de învăţare al copilului.

Astfel de situaţii, deşi taxonomice în esenţă, sunt mai puţin clasificatoare intru amplul fenomen al d.i. dar rămân totuşi deosebit de utile pentru caracteini lor pragmatic, oferind o viziune sinoptică oportună pentru încadrarea, fie li ui şi numai orientativă, a unor cazuri de copii în largul şi

adeseori derutantul i i-istru al d.i. ele oferă, totodată, repere valoroase pentru abordarea ameliorabil şi educativă, în sensul recurgerii exprese la posibilităţile intacte ale copiluluicauză şi evitării sau explorării precaute a zonelor deficitare din performanţa olară a acestuia, repere destul de bine explicitate în tabelele prezentate.

2.2.3. Taxonomiile diagnostico-prognostice ale d.i.

Aceiaşi doi autori, ROURKE ŞI DEL DOTTO, în aceeaşi lucrare (1992) „i urgând la aceleaşi criterii intersectate pe filiera abordării în spiritul neuropsi în dogiei infantile şi a psihologiei cognitive, realizează o autentică taxonomie l>. Captivă „in extenso” a d.i. aceasta include, pe lângă paralela ani 1 ităţi/deficienţe în cifice pentru fiecare mare tip de d.i. şi prognosticuri în planul academic (şcol n) şi psihosocial ale categoriei respective de d.i.

Autorii menţionaţi clasifică, din start, d.i. specifice în ansamblul lor hi trei mari categorii, prima dintre ele cu alte trei subcategorii:

d.i. caracterizate predominant prin deficite funcţional-lingvistice: U deficit în procesul fonologie bazai;

A deficit în corelarea fonem-grafem;

S deficit în găsirea cuvintelor.

d. I caracterizate, predominant, prin deficite de tip neverbal sau sindromul N L D (Nonverbal Learning Disabilities); I – d.i. caracterizate, predominant, prin deficit de output (expri-l mare, în sensul de expresie, valorificare) în toate modalităţile. Redăm mai jos, cvasi-integral, această clasificare, în speranţa că ea poate deveni un cadru de referinţă pentru practicienii de la catedră, ce se confruntă în clasa lor cu copii cu d.i. (B. ROURKE ŞI J. DEL DOTTO, 1992, pp.520 – 523). I

1. D.i. Caracterizate predominant prin deficite funcţional-lingvistice l. LDeficite în procesul fonologie bazai

1.1.1. Abilităţi neuro-psihice (nivelul normal sau superior):

Percepţia tacită, organizare vizual-spaţială şi

psihomotorie, rezolvarea de probleme nonverbale, formarea de concepte, conduita explorativă, tratarea noutăţii, atenţia de imput tactil şi vizual.

1.1.2. Deficite neuropsihice: (aproape normal, uşor-inferior până la moderat-inferior):

Auzul fonematic, segmentarea cuvintelor, combinarea fonemelor, atenţia auditiv-verbală, calitatea şi cantitatea asociaţiilor verbale, outputul verbal.

1.1.3. Prognostic academic (şcolar)

Vor fi afectate lectura şi literizarea, ca şi situaţii în care aritmetica presupune cititul şi scrierea; vor fi afectate aspectele simbolice ale scrierii în general, dar nu şi aspectele simbolice privind avansarea în lectură şi literizare, ca şi în aspectele simbolico-verbale ale scrierii (chiar şi a celor implicate în domeniul matematicii).

1.1.4. Prognostic psihosocial (în viaţă):

Sunt posibile tulburări psiho-sociale, dacă părinţii, educatorii stabilesc obiective irealizabile (imposibile) pentru copilul respectiv sau îi prilejuiesc moduri şi stiluri de viaţă antisociale ce au veleităţi compensatorii pentru copil, fără ca şcoala să se poată opune; în aceste cazuri pot apărea anxietatea, depresia moderată, negativismul.

1.2. Deficit în corelarea fonem-grafem:

1.2.1. Abilităţi neuro-psihice:

Identice cu subtipul (1.1.), cu excepţia ascultării fonetice, segmentarii cuvintelor şi a combinării de foneme care sunt normale.

1.2.2. Deficite neuro-psihice:

Corelarea fonem-grafem, graficmcic se reţin mai bine dar echivalentul lor sonor mai greu.

1.2.3. Prognostic academic (şcolar)

Literizarea cuvintelor cunoscute „din vedere” va deveni normală au superioară; literizarea cuvintelor necunoscute va rămâne precară, ca în subtipul (1.1.). În schimb recunoaşterea cuvintelor va deveni mult mai bună decât în subtipul (1.1.1.), chiar dacă un timp se va menţine uşor alterată. Decodarea cuvintelor va rămâne similară cu cea din subtipul (1.1.)

În domeniul matematicii se vor atinge niveluri normale şi chiar superioaiv, dacă cuvintele implicate în rezolvarea problemelor sunt învăţate „pe dinafară” sau bine cunoscute „din vedere” Avansarea în lectură şi scriere va fi mai bună decât în subtipul (1.1.), iar avansarea în aritmetică (matematică) se va produce cu mare grad de probabilitate, cu excepţia condiţiilor menţionateantei lor. În schimb, scrierea cuvintelor nefamiliare va continua să fie problematică.

1.2.4 Prognosticul psihosocial:

Acelaşi ca pentru subtipul (1.1.), dar cu ceva mai puţine riscuri.

1.3. Deficit în găsirea (descoperirea) cuvintelor vizibile, scrise într-un text sau a celor orale adecvate, într-un context dat.

1.3.1. Abilităţi neuro-psihice:

Identice cu cele ale subtipului (1.2.), exceptând corelarea fonemgrafem care este normală.

1.3.2. Deficite neuro-psihice:

Unicul deficit semnificativ este dificultatea în a accede la o depozitare normală de asocieri verbale, oportune ulterior.

1.3.3. Prognostic academic (şcolar):

În primii ani de şcoală, lectura şi literizarea vor fi uşor deficitare, dar se vor normaliza spre clasa a VI-a, a VII-a. În domeniul matematicii vor persista probleme până spre clasa a VIII-a

1.3.4. Prognostic psihosocial:

Evoluţie normală în general, dar cu un uşor factor de risc ce se poate accentua în cazul unui eşec şcolar precoce.

2. D.i. Caracterizate predominant prin deficit de tip nonverbal (sindromul N.L.D.)

2.1. Abilităţi neuro-psihice:

Percepţie auditiv-verbală, atenţie şi memorie, sarcinile motrice simple învăţate de o manieră mecanică, abilităţile fonologice, recepţie verbală, repetare, stocare de cuvinte, asociaţii verbale, un mare volum al outputului

(expresiei) verbal

2.2. Deficite neuro-psihice:

Percepţia tacilă şi vizuală, atenţie şi memorie tacil-vizuală, îndeplinirea sarcinilor psiho-motrice complexe, cu excepţia celor îndeplinite după repetări intensive, aversiune pentru experienţele noi cu impact în conduita explorativă; probleme în formarea concepţiilor şi rezolvarea de probleme, unele deficienţe în conţinutul limbajului, uzilarea inadecvată de cuvinte noi.

2.3. Prognostic academic (şcolar):

Decodificarea cuvintelor şi literizarea se vor dezvolta la niveluri normale şi chiar superioare, ca şi memoria „cuvânt cu – cuvânt” şi memorie pentru material aduditiv-verbal. Vor rămâne relativ-precare înţelegerea lecturii şi abilităţile în domeniul matematicii şi ştiinţelor exacte, persistând dificultăţi în raţionament şi deducţie.

2.4. Prognosticul psihosocial:

Unele probleme bazice în percepţie, judecată, rezolvarea de probleme şi raţionament vor produce dificultăţi în competenţa socială a individului; astfel apare riscul psihopatologiei care merge de la uşor spre moderat; nivelul activităţii şi implicării curente poate scădea, făcând loc preocupărilor antisociale. În general, un prognostic socio-emoţional foarte prudent.

3. D.i. Caracterizate predominant prin deficit de output (expresie) în toate modalităţile aferente.

3.1. Abilităţi neuropsihice: identice subtipului (1.3.).

3.2. Deficite neuropsihice: identice subtipului (1.3.), cu deficitul adiţional în organizare, dirijare şi orchestrare a tuturor aspectelor expresiv-comportamentale.

3.3. Prognostic academic (şcolar): în primii ani de şcoală pot apărea mari probleme în outputul oral şi scris; în schimb o bună evoluţie în recunoaşterea de cuvinte şi decodificarea lor, ca şi în înţelegerea lecturii. Vor persista uşoare disfuncţii în lucrările scrise, în capacitatea de descriere verbală şi-n răspunsul la întrebări.

3.4. Prognostic psihosocial: în primii ani de şcoală pot apărea tulburări ca negativismul, iar ulterior depresie

şi izolare care pot chiar degenera în timp, în forme psiho-patologice, dacă abordarea adulţilor din jur este inadecvată şi tardivă.

2.2.4. Clasificarea simultană a dificultăţilor de învăţare propriu-zise (d.i.p.) şi a dificultăţilor de învăţare induse (d.i.i.)

Deşi în delimitările terminologice am făcut deja diferenţierea, distincţia între d.i. ca şi consecinţe ale unor dizabilităţi intrinseci, adică d.i. propriuise (d.i.p.) şi numeroasele d.i. provocate, induse din mediul aferent sau li iar de individul însuşi (adică d.i.i.), considerăm utilă şi o clasificare sinoptică formală, fără pretenţii de taxonomic. Aceasta ar vizualiza şi mai evident, pe de o parte amploarea şi globalitatea vastului şi încă neepuizatului fenomen al d.i., iar, pe de lată parte, ar pregnan tiza Cele două mari grupe de d.i. din care, nu fără un anumit regret, lucrarea de faţă se limitează doar la cea de-a doua grupă din clasificarea ce urmează, în speţă, d.i.p.

În această clasificare ce apare drept sintetizatoare şi recapitulativă, se regăsesc între d.i.p. Practic toate subcategoriile şi subtipurile menţionate în «ursul prezentului capitol. S-a încercat, totodată, să se sugereze, pe cât posibil, majoritatea d.i.i. Întâlnite, constatate, bănuite, ceea ce nu exclude, lotuşi, noi contribuţii, în această direcţie, pe care le aşteptăm, în viitor.

PH-îlfUL?; «wt/rirh 1 * Ui*

Intrinseci

DII

(induse)

acţional-procedurale:

organizaţionale receptare pasivă lipsa tehnicilor de învăţare extrinseci neeşalonarea învăţării interferenţe în învăţare asociaţii neavenite autoevaluare viciată, subiectivă atitudinale: indiferenţă, dezinteres, negativism, obscuratism valorificate: precaritatea experienţei anterioare lacune în învăţarea anterioară ocazionale incidente, indispoziţii, boli, „sta rea a III-a” etc.

calitatea instruirii (predării) precară suprasolicitarea

şcolară lipsa unui regim de muncă şi viaţă nivelul cultural, material şi atmosfera în familie interesul familiei pentru învăţare şcolară colaborarea familiei cu şcoala

D.l. P. Propriu-zise)

după gradul de cuprindere după domeniul social afectat după natură: de dinamică după obiectivări după simţul practic după procesarea informaţiei de integrare generale specifice

{:

racademice (şcolare)

1 socio-profesionale discronologii disimetrii cerebro funcţionale i disadaptative (lipsa aptitudinii peiv tru şcolaritate)

de vorbire, de scris/citit de simţ matematic verbale nonverbale de dezvoltare de acumulare de utilizare de combinare de valorificare de imput perceptive vizuale auditive temporo-ritmice prin hipizactivitat de atenţie prin nediferenţiere De secvenţializare de abstractizare de organizare de retenţie (memorare) de scurtă/lungă durat de output (expresie) de limbaj – oral scris citit de simţ matematic – calcul raţionament rezolvări de probleme de expresie motrică fină generală

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

ADELMAN, S; TAYLOR, L (1986) HARTOLI, J. S (1990)

BARTOLI, J.S.

HOTEL, M. (1988) BATCHELOR, E.S; DEAN, R.S. (1991) BELL, N. (1991)

BRENINGER, V, W; IIART, T.M. (1993)

DONALDSON, M.

(1989)

(la RCIA, S.J. (1990)

IIAMMIL, D.D. (1993)

IIOUCK, C;

SHERMAN, A. (1979) KIRK, S.A. (1963)

KIRK, S.A. (1967)

LERNER, J;

DAWSON, D; HORTVATH, L (1980) MORRIS, R.D.

(1988)
„Moving the I. d. Ahead; new paths, new paradigms” în Journal of L.D. 19/1986.
„O-n defining learning disabilities; exploring the ecology”, în Journal of L.D. 23/90. Reading/learning disabilities; au ecological approach; N.Y. Teachies Collège Press. Neuropsychological assessment of learning disabilities, în children; j. OBRUTZ W. Editions „Gestalt imagery” – a criticai factor în language comprehensive”, în Annals of Dyslexia.
From research to clinical assessment of reading and writing disorders, R.M. JOSHI & C.K. LEONG Publishers.
La mente de los ninos (traduccion), Ediciones MORATA MADRID.
Manual de psichopedagogia escolar para profesores; MADRID, ESCUELA ESPAÑOLA.
„A brief look al L. D, movement in the U.S., „în Journal of L.D. 26/93.
„The mainstreaming current flows two ways”, în Academic Theraphy, 15/1979.
Behavioral dyagnosis and remediation of learning disabilities”, în Evaston Illinois Fund for Perceptually Handicapped Children Journal. Amelioration of mental abilities through psychodiagnostic aud remedial procedures;
CH. THOMAS SPRINGFIELD EDITIONS. Cases în learning and behavior problèmes: a guide to individualizând education program.
SALEM WI. SHEFFIELD Publishing Co. „Classification of learning disabilities; old problems and new approaches”, în Journal of Consulting and Clinical Psychology.

ROURKE, B. P; DEL DOTTO, J.E. WALKER – M.C. ROBERTS (1992) Learning disabilities; a neuropsychological perspective; C. E EDITIONS.

SILVER, A. Disorders of learning în

A; HAGIN, R.A. (1990) childhood, NEW YORK J. WILEY and SONS.

WINOGRAD, P. (1985) „Dificultades de estrategia en el resumen de textos” (traduccion), în Infancia y Aprendizaje nr. 21 1985.

WINOGRAD, P; SMITH, L. (1989) „Mejorar el clima de la ensenanza de la lectura (traduccion), în Comunicacion, languaje y education nr. 2/1989.

CAPITOLUL III

ETIOLOGIA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

CONSIDERAŢII ETIOLOGICE GENERALE

CLASIFICAREA GENERALĂ A CAUZELOR POSIBILE ALE DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

EXPLICITAREA UNOR CAUZE POSIBILE ALE DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

TEORII ŞI IPOTEZE ETIOLOGICE MODERNE

3.1. CONSIDERAŢII ETIOLOGICE GENERALE

Mai mult chiar decât în maniera de manifestare a lor, specificul d.i. constă în lipsa, în absenţa în aparenţă a unor cauze evidente care să fie cert meriminabile de diminuarea performanţei în învăţare. În felul acesta, d.i. îiscă să apară în postura unică şi paradoxală de „dificultăţi fără luză”. Cum însă acest lucru este iraţional, imposibil, deci exclus, cauzele trebuie să existe undeva în universul intrinsec, dar şi-n mediul ambiant al copilului, fiind însă bine ascunse, mascate, camuflate şi, în consecinţă, foarte greu, uneori chiar imposibil de detectat. În aceste condiţii speciale, ne mulţumim doar cu inferarea (deducerea), bănuirea, suspectarea unor asemenea cauze.

Astăzi se acceptă că aceste cauze trebuie să aibă o forţă diminuată de manifestare, de multe ori la nivel minim perceptibil, nefiind decât rareori pregnante, agresive. De asemenea, este foarte probabil ca, în multe cazuri, cauzele d.i. să aibă un caracter intermitent de vădire, cvasi-pulsatoriu, activizate fiind doar de unele circumstanţe

performanţiale specifice, contextuale, în care intră copilul respectiv. Dacă la aceste caracteristici ale posibilelor cauze ale d.i. se mai adaugă şi nenumăratele modalităţi de combinare, intercuplare a lor în seturi determinative difuze şi derutante, se poate înţelege mai bine „neînţelegerea” ce persistă încă în etiologia d.i.

Astfel stând lucrurile, etiologia d.i., care se vrea în acelaşi timp şi una de principiu, teoretică, orientativă, dar şi una cazuistică, cvasi-clinică, poate fi registrată, cu precauţiile şi rigoarea ştiinţifică necesare, pe două planuri mari:

Un inventar complet şi complex, exhaustiv al CAUZELOR POSIBILE ale tuturor d.i. posibile);

Un registru restrâns în cadrul acestui inventar, focalizat şi selectiv delimitat, incluzând cu un grad maxim de probabilitate în raport cu un caz real, concret (personal) CAUZELE PRESUPUSE

În felul acesta, singura şi maxima „certitudine” la care poate aspira în mod legitim şi realist investigatorul specialist (psihodiagnostician, medic etc.) rămâne aceea a regăsirii cauzelor reale în mod cert între cauzele posibile şi aproape sigur (şi aproape în totalitate) între cauzele presupuse, ca în schema de mai jos, unde triunghiul specific al cauzelor reale, situat majoritar în dreptunghiul cauzelor presupuse, se extinde însă, parţial şi-n câmpul mare şi vast al cauzelor posibile ale d.i.

		etiologie slab pre i	ciz et at k. ogie
	CAUZE POSIBILE		
	CAUZE PRESUPUSE –	cauze Treale	1 1
	— L 1 T”.		

Ambiţia de-a regăsi toate cauzele reale între cele presupuse a rămas, cel puţin până acum, irealizabilă; ba dimpotrivă noi manifestări ale d.i. contemporane şi noi teorii şi concepţii asupra lor fac ca triunghiul cauzelor

reale să depăşească uneori ambele dreptunghiuri ale cauzelor evaluahile (cum sugerează extensia lui punctată în figura de mai înainte), contui and şi păstrând cu „obstinaţie” o zonă „externă” chiar şi cauzelor posibile, aceea a ETIOLOGIEI NEPRECIZATE.

Oricum, atât cauzele posibile, cele probabile cât şi cauzele reale pot li, în accepţia largă a conceptului de d.i. atât de sorginte personală, internă, aparţinând individului respectiv, cât şi de provenienţă ambientală, din mediul înconjurător (familial, social, ŞCOLAR etc.); cele două categorii de cauze sunt delimitate în mod convenţional şi relativ în figura precedentă prin acea linie întreruptă orizontală mediană care nu sugerează în niciun i az ponderi reciproce cuantificabile, cum ar putea fi interpretată reprezentare grafică.

În cele ce urmează, în prezentul capitol, ne vom referi, în plan etiologic, mai întâi la d.i. ca fenomen global, incluzând alături de d.i. propriu-zise şi d.i. induse, acestea pentru că etiologia în general se dispersează divers şi divergent în spaţiul structural-funcţional atât de complex al persoanei (organism, psihism), pe terenul amplu al mediului în care trăieşte persoana (familie, şcoală, anturaj), pe maniera dinamică şi, de multe ori, imprevizibilă de interrelaţionare a persoanei cu mediul.

Ulterior, abordarea etiologică se va focaliza, în acest capitol, exclusiv pe d.i. propriu-zise, care rămân obiectul (şi obiectivul) „privilegiat” al lucrării de faţă.

Nu odată d.i. în ansamblul lor sunt asimilate, la nivelul simţului comun, unor disfuncţii în sensul de deficienţe şi pe această perspectivă d.i. propriu. Zise în special sunt din păcate confundate, fie cu deficienţa mintală uşoară, ceea ce a făcut ca etiologia ultimei a să fie automat preluată, fie cu deficienţe comportamentale, caz în care etiologia a fost „transferată” exclusiv şi neavenit, doar în mediul extern.

Oricum, clasificabile în principiu, orientativ sunt doar cauzele posibile care se structurează în zone şi subzone teoretice, de risc potenţial, în timp ce cauzele presupuse

per caz, în mod obligatoriu se vor dovedi a fi chiar unele dintre cele posibile, dar realmente activizate printr-o situaţie de risc concret mult crescut, acutizat, materializat în dizabilităţi, disfuncţii şi-n ultimă instanţă d.i.

În toate lucrările ce abordează problematica d.i., cauzele posibile ale acestora sunt clasificate în patru mari categorii (C., MONDERO, 1990):

Cauze biologice şi fiziologice;

Cauze psihologice;

Cauze ambientale;

Cauze necunoscute, o clasificare generală a d.i. căpătând astfel forma şi conţinutul subcapitolului următor.

3.2. CLASIFICAREA GENERALĂ A CAUZELOR POSIBILE ALE DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

3.2.1. Cauze biologice şi fiziologice naşteri premature (cca. 7 – 8 cazuri din 10 născuţi prematur prezintă d.i.);

naşteri grele, prelungite, cu incidente;

Imaturizare morfologică, structurală (rahitism, debilitate fizică ce – (nerală);

probleme metabolice, deficit de calciu, magneziu, vitamine, deficit sau excedent de arderi energetice;

probleme hormonale prelungite;

praguri senzoriale (vizuale şi acustice) minimale, minim normale, plasate la limita normalităţii:

(*) afecţiuni în chimismul neuronal de traiect;

(**) discronologii biopedagogice în funcţionarea organismului uman în învăţare;

(**) dissimetrii funcţionale în raport cu cele două emisfere cerebrale specializate;

(*) afecţiuni neurocerebrale discrete, desemnate prin sintagme ca „leziuni cerebrale minime” şi „disfuncţii cerebrale minime”, asupra cărora vom reveni ulterior;

(**) suprafuncţionarea „creierului limbic” în cadrul activităţii s.n. c. La care, de asemenea, vom reveni ulterior.

3.2.2. Cauze psihologice nivelul intelectual minimal-normal, undeva spre zona intelectului limită, cu care uneori se poate învecina starea de d.i. (90 < e.i. < 100)

probleme de percepţie discrete, ascunse, greu de

sesizat, între care:

contrarierea perceptivă;

uşoară dezorientare spaţio-temporo-ritmică, y/

lejeră neelaborare a schemei corporale;

parţială insuficienţă discriminativă între obiectul şi fondul percepţiei;

anumite precarităţi în constanţa formei, a conservării cantităţii;

uşoare dezechilibrări emoţionale, (probleme afective relative demotivări, carenţe maotivaţionale sensibile („anorexie” motivaţională);

o parţială imaturitate psihică generală (tendinţe de infantilism prelungit);

ritmul dezvoltării psihice lent şi inegal, inconstant în sensul unei parcurgeri stadiale sincopate, fie cu unele extensii, „dilatări”, fie, dimpotrivă, comprimări „grăbite” pe unele stadii relative la constructivismul piagetian);

evaziunea infantilă prelungită, sub formă de reverie, pierderea simţului contextului real de către copil;

timiditate excesivă;

complexe de inferioritate, cronicizate;

fobie şcolară: copilul nu vrea să plece din familie, plânge după mama, săptămâni în şir lexofobia şi grafofabia;

(*) temerile fără un obiect precizat din partea copilului, sub formă de veritabile „temoropatii” (Pilar Ibáńez, 1994) sau „celotipii”, asupra cărora se va reveni ulterior

((*) * (***» supradotarea dizarmonică a unor copii capabili de performanţe superioare, ulterior explicităţi

(***) eşecul şcolar (dintr-o anumită perspectivă prin recurenţă) el figurând de drept şi la cauze ambientale, de factură şcolară

(***) diminuarea aptitudinii pentru şcolaritate (precaritatea acesteia, aspect similar cu eşecul şcolar, în ceea ce priveşte apartenenţa categorială (ambiental-şcolară), dar şi intrinsec structurală; de altfel, atât eşecul şcolar cât şi aptitudinea pentru şcolaritate a copilului, vor

fi ample şi comparativ abordate în raport cu d.i.

3.2.3. Cauzele ambientale se subîmpart, la rându, în patru subcategorii: cauze şcolare, cauze familiale, cauze sociale şi cauze relaţionale.

3.1.3.1. Cauzele şcolare suprasolicitarea teoretică şi practică, conţinut de învăţământ supradimensionat, ritm prea alert;

Inadecvarea programelor şcolare la condiţiile concrete de pregătire pentru viaţă;

compartimentarea prea strictă, tranşantă pe discipline (obiecte) de învăţământ şi slaba lor intercorelare;

Insuficienta pregătire psiho-pedagogică a profesorilor;

lipsa specialiştilor şi asistenţei adecvate în: orientare şcolară, consiliere socială, adaptări curriculare, atenţie şi stimulare timpurie a copiilor;

stres şcolar prelungit;

lexofobia şi grafofobia;

eşecul şcolar;

diminuarea aptitudinii pentru şcolaritate, ultimele trei cauze fiind preamintite şi în categoria cauzelor psihologice, deşi plasarea lor aici este mai legitimă;

frauda şcolară (atât ca „de succes”, cât şi ca deconspirată).

3.2.3.2. Cauzele familiale carenţe afective în familie;

dezinteresul familiei pentru educaţia copilului;

lipsa unui program şi regim organizat de muncă şi viaţă al copilului;

exigenţa extremă, nedublată de sprijin şi asistenţă instructiv educativă;

hiper-protecţie, dirijism excesiv al Copilului;

nivel social, cultural şi financiar scăzut;

hiperpedanterie în familie (snobism socio-cultural);

familii dezorganizate sau hipercomplexe; *

climat familial tensionat, agresiv, alcoolism;

divergenţe religioase;

bilingvismul, trilingvismul în familie;

exemple negative, sub forma unor modele oferite de fraţii mai mari, rude etc.

stres familial prelungit (exploatare prin muncă);

pedepsirea excesivă, şocuri psihice, crize acute;

dispute intrafamiliale cronice şi violente, în legătură cu loc, ierarhizare, mâncare, e o pil;

disimularea şi retorsiunea comunicaţională tip minciună.

3.23.3. Cauze sociale mutarea, schimbarea domiciliului în altă localitate (de la sat la oraş), în alt cartier, la o altă şcoală etc.

migraţie internaţională (spre alte ţări şi culturi);

depărtarea de şcoală;

cartiere cu risc ridicat pentru tentaţii la comportament anti social, delincvenţă juvenilă, expediente, droguri etc.

3.23.4. Cauze relaţionale (desprinse recent din cele sociale) exprimaic prin două genuri de dificultăţi aferente persoanei în cauză:

Dificultăţi de comunicare limbaj nedezvoltat, sărac, dezorganizat prin nonstimulare;

tulburări de articulaţie, ritm, fluenţă, voce;

tulburări de relatare, evocare;

tip nesociabil, introvertit („autism”, relaţional);

distorsiunea finalistă a comunicării: minciuna cronică.

„* Dificultăţi de integrare în grup:

rejectare de către grup;

periferizare în grup;

răzbunare nediferenţiată faţă de membrii grupului.

(*) 3.2.4. Cauze necunoscute

Sintagma acoperă aşa-numita „etiologie neprecizată” apărută şi acceptată după 1965, la care vom face, de asemenea, câteva referiri ulterioare!

3.3. EXPLICITAREA UNORA DINTRE CAUZELE POSIBILE ALE DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Sistematica şi clasificarea etiologică a d.i. prezentată

până acum nu se vrea nici completă (fiind oricând posibilă de revizuire şi îmbogăţire), nici definitivă ca structurare, unele reconsiderări conceptuale chiar fiind posibile, pe măsură ce fenomenul d.i. va fi tot mai bine studiat şi înţeles.

Majoritatea cauzelor d.i. expuse în clasificarea prezentată sunt îndeobştel cunoscute şi acceptate, nemainecesitând explicaţii în plus.

Există însă unele cauze ale d.i., fie mai complexe, fie mai recent! acceptate ca atare, fie încă discutabile, controversate chiar, în raport cu care! ne-am permis o revenire binevenită, credem noi, prin explicitări şi dezvol-l ţări de rigoare. În consecinţă, cauzele marcate cu (*) vor fi explicate pe! scurt, imediat, în cele ce urmează, cauzele marcate cu (**) vor fi dezvoltate în cadrul teoriilor etiologice moderne din acest capitol, iar cauzele marcate: cu (***) vor face obiectul unui capitol separat (Capitolul VI).

3.3.1. Afecţiunile în chimismul neuronal de traiect se referă la funcţionarea marilor căi nervoase ascendente şi descendente, dar şi la struc-l (urile reticulate şi numeroaselor fascicule subcorticale piramidale şi ex-l

U” Piramidale, constituite din axoni în principal, dar şi din lanţuri axonoi” monale. În aceste traiecte structural discontinue, trebuie să se asigure însă

O funcţionalitate continuă şi selectivă, adică prezervarea şi vehicularea impulsurilor nervoase, bioelectrice slabe, de mică intensitate ce tind să se

*, O în>peze, întâmpinând rezistenţa specifică a ţesuturilor organismului şi mai ales, marile piedici ale sinapselor constituente (contact între neuron şi itxomul vecin). Chimismul intim şi delicat al funcţionării sinapselor, care t sigură „saltul” impulsului nervos, prin „recrearea”, reconstruirea lui chimico-electrică, poate fi discret „deranjat” fără ca acest lucru să fie sesizabil.

Nodurile lui Ranvier” de pe marii axoni şi nervii mai importanţi, veritabili condensatori bioelectrici, meniţi să funcţioneze ca nişte autentice pompe” care să „revigoreze”

şi să împingă mai departe biocurenţii, pe imiectele respective, pot fi, de asemenea în situaţii de camuflate şi mascate >llsluncţii parţiale, afectând „inexplicabil” promptitudinea activităţii nervoas superioare.

3.3.2. Leziunea cerebrală minimă (l. e.m.) şi disfuncţia cerebrală minimă (d. e.m.) sunt cauze şi explicaţii oferite relativ recent ambiţiilor etiologice tot mai mari în raport cu d.i.m., ceva mai înainte, elevi în raport îi deficienţa mentală uşoară (debilitatea mentală lejeră). Astăzi încă, teore

1 k icnii şi practicienii abordorii specifici a deficienţei mintale, în cadrul lindiţional al educaţiei speciale, insinuează că astfel de constructe concepluale precum d. e.m. Şi l. e.m. Sunt concretizarea „diagnostică” a zonei de liologie neprecizată apărută prin anii ’60 ai secolului nostiu, cu referiri la şurile uşoare de debilitate mintală confundate iniţial cu d.i.

Încă din 1941, STRAUSS ŞI WERNER şi apoi în 1947 STRAUSS ŞI M ÎI TINEN (apud MERCER, 1991) făcuseră referiri implicite şi sugestive o privire la o posibilă afecţiune cerebrală redusă ca dimensiuni, dar de neignorat, care ar putea fi răspunzătoare de ceea ce avea să fie denumit ulterior „SINDROMUL STRAUSS” (hiperkinezie, distragerea atenţiei cu în fără superactivitate, fixarea obstinentă pe sarcină etc.)

Către finalul anilor ’60, au apărut două rapoarte monografice calp au „ţinut atenţia în acest sens:

unul realizat de CLEMENTS, în SUA în 1966, „Disfuncţia minimă a creierului la copii”, editat la Washington, în care apare pentru prima dată conceptul ca atare de d. e.m.

celălalt raport, realizat în comun de CHALFANT ŞI SCHEFFELIN „Disfuncţii de procesare centrală la copii” şi publicat în revista „NINDS Monography” nr. 9/1969, vorbeşte prima dată de „leziune cerebrală minimă”. După unii autori, termenul poate fi atribuit şi lui HARING ŞI MILLER, în acelaşi an (apud GARCIA-SANCHEZ, 1995).

Fiind vorba de copii cu „aparenţă normală” şi l. e.m.

Şi d. e.m. Trebuie să fie într-adevăr minime, greu de sesizat, practic imposibil de evidenţiat, fiind mai degrabă inferate logic şi deduse etiologic. Între l. e.m. Şi d. e.m., nu există neapărat un raport de determinare în această ordine; o l. e.m., de regulă, determină o d. e.m., dar aceasta din urmă poate exista şi fără vreo l. e.m. Anterioară. D.c.m. Nu este cu necesitate rezultatul unei traumatizări mecanice, deşi se poate manifesta şi prin micro-hemoragii articificale, microdegenerescenţe neuronale, totul survenind însă parcă mai degrabă din interiorul creierului.

Uneori l. e.m., generată de o d. e.m., poate lua forma unei paralizii cerebrale „pe măsură” (minime) care nu se compară însă cu redutabila mare „paralizie cerebrală” în plan motor/psihomotor, întrucât se manifestă doar prin paralizarea sensibilă a unor funcţii nemotoare ale cortexului: excitaţia, inhibiţia, echilibrul, steriotipurile dinamice, legăturile temporare etc.

Specific, de asemenea, pentru l. e.m. Şi d. e.m. Este nu doar caracterul lor „minimal”, ci şi dificultatea şi chiar imposibilitatea verificării, evidenţierii lor, chiar şi prin metode de investigaţie sofisticată.

În principiu, tehnicile diagnozei corticale actuale pot evidenţia leziuni şi chiar disfuncţii de o anumită amploare limitată, deductibilă pe suprafaţa cortexului.

Dar l. e.m. Şi d. e.m. Sunt de regulă, ca dimensiune şi manifestare, sub această amploare-limită, mai nou acceptându-se faptul că sunt leziuni şi disfuncţii, intracorticale şi chiar infracorticale (GARCIA-SANCHEZ, 1995).

Leziunile şi disfuncţiile intracorticale sunt cantonate în chiar interiorul scoarţei cerebrale. Cortexul, aşa cum se ştie, prezintă pentru

— Zona de materie cenuşie pe o grosime de cca. 6 mm, 6 straturi, fiecare de aproximativ 1 mm grosime (deşi grosimea per strat variază de la o zonă la alta, în limitele celor 6 mm, în total). Straturile corticale prezintă, în principiu, o anumită specializare funcţională, de la

suprafaţă spre profunzime, astfel:

v „Stratul 1, superficial, asigură conexiunile cu zonele vecine; Straturile 2 şi 4 sunt de natură senzitivă şi receptoare, în sensul că stratul 2 primeşte mesajele de la zone superficiale contigue, iar stratul 4 din straturile profunde inferioare lui;

Straturile 3, 5 şi 6 sunt predominant de natură motorie, efectoare, stratul 3 transmiţând „ordine” motoare în vecinătate, stratul 5 făcând acelaşi lucru către stratul 6, dar şi spre trunchiul cerebral, iar stratul 6 reglementând relaţiile interemisferice (J. CASTILLO VALLARLEL, apud R. GALLARDO ŞI G. ORTEGA, 1995).

Leziuni minore, minime realmente ascunse, aflate sub stratul superfiial ce apare absolut intact, pot afecta minimal, dar semnificativ, numai vasele atribuţii ale acestei structuri multistratificate şi plurispecializate care este scoarţa cerebrală.

Se bănuieşte că leziuni şi disfuncţii minime infracorticale ar fi răspuni luare de parţială afectare a conexiunilor intercerebrale (intra şi interemisferice), inclusiv, în Corpul Callos şi spre zonele cerebeloase şi bulbarc i D. Silver, 1997). Acest lucru este însă aproape imposibil de pus în evidenţă i îi tehnicile actuale de investigare, care se „opresc”, îndeobşte la nivelul i ortexului, rămânând „oarbe” în zonele profunde ale creierului (SILVER; IIAGIN, 1990).

Ultimele cercetări deschid totuşi perspective detectării superfinc a unor mici grupări de celule corticale aflate în suferinţă, prin aşa numita i hnică de detectare a imaginilor de rezonanţă magnetică (M.R.I.) ce surpi iulie o d. e.m., în chiar momentul efortului intelectual, parţial zadarnic, depus de persoana cu d.i. în activitatea de învăţare concentrată (OBRUTZ, i 111ND, 1991).

Oricum, l. e.m. Şi d. e.m. Rămân reperele unei realităţi necucerite încă loial, dar asediată în permanenţă, ca nişte constructe conceptuale ingenioase binevenite şi cu acoperire, în ciuda unor opinii ce văd în ele doar noţiuni speculative, pur convenţionale ce exprimă „neputinţa”

etiologică ridicată lotuşi la rang de ştiinţă” (GALLARDO PUIZ ŞI GALLEGO ORTEGA, 1995).

Imposibilitatea evidenţierii lor diagnostice clare obligă de multe ori, la o abordare indirectă, dar legitimă a d.i.

Autopsii cerebrale de mare acurateţe pe indivizi decedaţi ce în timpul vieţii au manifestat d.i., în special în lexie şi grafie, au relevat, la nivel de suficienţă asemenea „amprente” lezionare minime „cicatrizate”, cu precădere în lobul frontal al emisferei stângi. S-a emis chiar supoziţia genezeil acestor l. e.m., în anumite cazuri, încă din perioada intrauterină a viitorului copil cu d.i. între lunile a V-a şi a VIII-a de gestaţie.

Fiind atât de „minime” şi de Thomeostaziate” şi uneori mai! „vechi” decât individul însuşi, nu-i de mirare că l. e.m. Şi d. e.m. Nu pot fi detectate clar la persoanele vii ce prezintă totuşi d.i. aceasta nu înseamnăj însă că asemenea afecţiuni cerebrale nu există şi nu trebuie luate în seamă! fie şi printr-o abordare indirectă şi parţial incertă, căci de o cură vindecare! sau „eradicare” a lor nu poate fi vorba în totalitate.

3.3.3. Temerile fără obiect

Atmosfera şi activitatea şcolară sunt solicitante, stresante şi fără îndoială, parţial angoasante pentru toţi copiii la începutul şcolarităţii. Proaspătul elev, mai ales că este încă mic, poate prezenta teamă pentru necu-Inoscut, pentru regimul nou de muncă şi viaţă, pentru unele persoane adultei pentru anumite contexte excesiv de normative din şcoală etc.

Toate acestea sunt, însă, fireşti şi pasagere pentru majoritatea copiilor care se acomodează totuşi, relativ repede cu şcoala şi cu „profesia” de şcolar. Sunt însă situaţii când temerile şi crispările generalizate şi cronicizate la unii copii frizează caracterul TEMOROPATIILOR, al veritabilelor „celotipii” (temeri absesive) instalându-se în conduita şi relaţionarea copilului respectiv (P. IBANEZ, 1994).

Trebuie acceptate, de la bun început, ca fireşti

pentru natura copilului şi a copilăriei o serie de temeri infantile normale, dacă ele caracterizează/ anumite vârste specifice din copilăria normală şi au un obiect propriu „predilect”, simptomatic în antogeneză pentru, practic, toţi copiii.

PIL AR IBANEZ (1994) consideră drept temeri, frici „îndreptăţite pentru un copil normal, în evoluţia sa de la:

O 1 an nicio frică, de nimic absolut;

1.3 ani frică de animale mari şi apoi de animale mici;

2.4 ani – frică de personajele rele din poveşti şi basme;

3.5 ani – frică de întuneric;

4.6 ani – frică de hoţi („hoţul sub pat”);

7.8 ani – frică de stafii, fantome;

peste 8 – 10 ani frica de moarte (spiritul de conservare).

Temerile, spaimele obsesive şi premanente care se abat de la acest calendar” în mod semnificativ şi care nu au un motiv sau obiect relevant <imt, nu numai ciudate, dar şi aspecte ale unei anumite disfuncţii a S.N.C.

urc poate friza chiar patogenia la nivelul formaţiilor subcorticale (talamus, liipotalamus) ce iniţiază şi controlează efectele primare de acest gen. De ililcl, despre sistemul limbic, aşa-zisul „creier limbic” şi implicarea lui ipolitică în d.i. vom face câteva referiri spre finalul acestui capitol.

3.3.4. Supradotarea dizarmonică a unor copii capabili de performanţe superioare se exprimă în plan unilateral, fie în planul intelectual, fie în cel aptitudinal. Un copil cu un e.i. Foarte mare (peste 150) poate fi pregnant original, supracreativ, spontan, dar între colegii lui din 1 lasă> la lecâii P? ale deveni iritat, agitat, plictisit de ritmul lent şi nivelul modest de lucru, mai ales dacă are o gândire ultrarapidă, dar în rafale, cu r> luri şi de tip divergent. Un astfel de copil poate apărea uşor drept non1 onformist (de fapt este, în parte), incompatibil cu tipurile impuse de viaţa i conduita şcolară, cu exigenţele şi practicile evaluative ce merg aproape „clusiv pe gândirea

convergentă şi pe „logica carcerală” (E. BRASEY, „lJud CRÂCLE, 1983). Supradotaţii unilaterali în plan aptitudinal îşi caută l i rândul lor, refugiu în zona performanţială a acelui unic domeniu „prefei (însă şcoala ignoră şi agresează frecvent şi sistematic această „rezervă în: ională” a copilului respectiv „aproape nivelându-l” imperativ cu ceilalţi i un uniformitatea solicitărilor ca natură şi nivel de realizare.

3.3.5. Cauzele necunoscute ale d.i. (etiologia neprecizată) mai mult decât l. e.m. Şi d. e.m. Despre care se aprecia că sunt „neputinţa” ridicată

Ia rang de ştiinţă, sunt, într-adevăr „neputinţa recunoscută” cu probitate şi demnitate de către omul de ştiinţă aşa cum trebuie să fie orice diagnostician.

Nici nu putea exista un alt domeniu mai adecvat pentru aceste cauze necunoscute şi pentru etiologia neprecizată decât cel al d.i. pentru că copiii cu aceste afecţiuni sunt şi par normali, dar au totuşi „ceva”, un „ceva” nici destul de mare ca să devină clar, dar nici destul de mic ca să nu se facă simţit şi să nu deranjeze.

Ambiţiile etiologice de-a găsi o explicaţie, o cauză clară şi precisă pentru orice disfuncţie, deficienţă, handicap sunt legitime atunci când gradul de deficienţă este destul de pronunţat şi manifest, pentru ca aceasta să poată fi circumscrisă şi diagnosticată ca atare.

Când însă, în unele cazuri, cum este deficienţa mintală uşoară/debilitatea mintală lejeră/starea desfuncţională se învecinează şi aproape se confundă cu normalitatea în zona ei periferică, sau mai ales în cazul d.i. unde avem o cvasinormalitate pregnantă, lucrurile se complică infinit de mult, pentru că nu se mai poate configura un sindrom bine definit.

Din punct de vedere istoric, cauzele necunoscute şi etiologia neprecizată au apărut şi au fost acceptate iniţial în raport cu aşa-numiţii „debili uşori cu sănătate bună”, cum au mai fost denumiţi (PENROSE, 1962) şi cărora nu li s-a putut găsi o explicaţie clară a situaţiei lor „pe muchie”.

Dacă până prin anii ’60 ai secolului nostru toate cauzele trebuiau să aibă o „identitate”, un „domiciliu” (localizare) şi un „nume”, în 1965 TURPfN ŞI GALTHER (apund GARCÍA SANCEZ, 1995) introduc termenul de „factori etiologici neprecizaţi) sau „factori nespecifici”, care ulterior aveau să fie denumiţi şi factori aclinici, atipici, primari etc. Configurând treptai substanţa etiologiei neprecizate de astăzi.

După decenii de existenţă, se apreciază că factorii necunoscuţi, destu de numeroşi în sfera d.i. sunt într-adevăr greu, de fapt imposibil (deocamdată) de detectat şi precizat, din cel puţin două motive:

sunt cauze pur întâmplătoare, pe filieră genetică, cromozomială metabolică, fizio-clinică, iar întâmplarea în sine este compatibil; cu infinite combinaţii imposibil de anticipat şi urmărit;

sunt cauze ce acţionează mult din urmă, dintr-un trecut genealogii profund, derutant şi inaccesibil, în cele mai multe cazuri încă di naintea momentului procreării, conceperii foetusului ce va deveni copil cu d.i. (GARCIA-SANCHEZ, 1995).

De altfel, acelaşi TURPIN, mai înainte amintit, introdusese încă din 1951 termenul de PROGENEZĂ, ca fenomen ce reflectă factorii preconcep (ionali ai dezvoltării copiilor cu deficienţă mintală.

Factorii nespecifici nu sunt însă doar progenetici sau ereditari bine 1 amuflaţi, ci şi factori endogeni de sorginte iniţial exogenă (unele boli, lările metabolice deosebite în urma îngurgitării de diferite substanţe ale ascendenţilor copilului cu d.i.), ca şi o anumită „exogenie endogenizată” de copil însuşi, de o manieră involuntară, întâmplătoare, dar şi incontrolabilă în viaţă.

3.4. TEORII ŞI IPOTEZE ETIOLOGICE MODERNE

Studiile şi căutările în plan etiologic ale fenomenului d.i. se află într-o continuă desfăşurare, iar etiologica neprecizată şi neprecizabilă este în permanenţă „asediată” şi-n parte cuceribilă, treptat, datorită strădaniilor şi înverşunării” investigative ale cercetătorilor.

În acest cadru şi pe această direcţie şi înscriu şi unele tendinţe şi teorii moderne în planul etiologiei d.i. unele dintre ele sunt doar ipoteze neverilicabile încă, dar perfect verosimile, altele deja parţial validate ştiinţific în

1 impui cercetării şi abordării d.i. despre câteva dintre aceste teorii şi ipoteze aferente problematicii d.i. ne propunem să tratăm în continuare, axându-ne mai în detaliu pe trei dintre ele notate cu (**) în etiologia d.i. şi mumie:

** discronologiile biopedagogice în funcţionarea organismului uman în activitatea de învăţare;

*** dissimetriile funcţionale rezultate din specializarea celor două emisfere cerebrale în activitatea de învăţare;

excesul funcţional al „creierului limbic”, în activitatea sistemului nervos central.

În finalul capitolului se vor mai adăuga câteva referiri la alte tendinţe moderne, prezentate pe scurt, cu referiri la etiologia d.i.

3.4.1. Discronologiile biopedagogice în funcţionarea organismului uman şi a S.N.C. în activitatea de învăţare

Ciclicitatea vieţii şi realităţii în ansamblul ei, cu o anumită ritmicitate în reluarea ciclurilor procesuale şi evenimenţiale este astăzi evidentă. Adaptat, integrat în ritmurile mediului înconjurător, omul însuşi pulsează în cicluri şi ritmuri vizibile în primul rând în sfera biologicului. Un organ ca inima are două ritmuri specifice diferenţiate categorial: un ritm de înaltă frecvenţă, cu ciclicitate de cca. 1 secundă, un altul de frecvenţă medie de 24 de ore ciclicitate şi un ritm de joasă frecvenţă cu ciclicitatea de 1 an întreg.

Creierul uman, în speţă undele cerebrale, au de la frecvenţe de 3 – 4 cicluri/secundă până la 50 cicluri/secundă (G. RACLE)

3.4.1.1. După frecvenţa lor ritmurile biofiziologice umane au fost clasificate iniţial (F. HALBERG apud. G. RACLE, 1983), în:

ritmuri circadiene cu o ciclicitate de aproximativ 24

ore, considerate ritmuri de frecvenţă medie;

ritmuri ultradiene cu o ciclicitate de 90 – 100 (120) minute, apreciate ca ritmuri de frecvenţă înaltă pentru om şi care se reiau de mai multe ori în cadrul unui ciclu circadian;

ritmurile infradiene ritmuri de frecvenţă joasă, cu o ciclicitate săptămânală, lunară, sezonieră (pe anotimpuri) şi chiar anuală.

S.Y.GOULD aprecia că „nu este exagerat să admitem că ne naştem cu o anumită structură temporală, aşa cum ne naştem şi cu o structură spaţială, anatomică (J.S.GOULD, 1977, p.8)

O anumită sincronizare, rezonare a ritmurilor umane interne cu cele externe ale mediului şi contextului are, în mod cert, consecinţe practice semnificative pentru individ, pentru activitatea şi întreaga sa evoluţie; spre exemplu, perioada optimă de elaborare a unor funcţii, abilităţi, competenţe în conduita umană depinde uneori de o simplă secreţie glandulară, puternic crono-programată.

În revers, dessincronizarea ritmurilor endogene şi exogene se traduce curent în semne de oboseala, indispoziţie, plictiseală, scăderi de formă şi un

I

I inilament general diminuat, în activitatea depusă. Organismul uman este ipabil să se adapteze, între anumite limite, să se acordeze la ritmuri relativ lilerite, iniţial, având însă nevoie de-o anumită perioadă pentru a se autoicgla în cazul schimbării semnificative a noului ritm de viaţă şi activitate. Uească perioadă este valabilă, în funcţie de diferenţa dintre cele două i iiinuri în discuţie, de ciclicitatea aferentă lor (ritmurile cu frecvenţă înaltă unt pasibile de o adaptare mai rapidă), dar şi în funcţie de structura şi \perienţa adaptativă a persoanei respective, ale cărei performanţe auorii am de suferit în acest interval, în sensul că diminuează, regresează, în iuda intensificării efortului depus.

Ritmurile circadiene umane pot fi semnificativ influenţate, variate i ucelerate/decelerate) voluntar sau

involuntar de mulţi alţi factori: motivate intrinsecă, presiune, boli, evenimente, stări emoţionale, dar şi substanţe. Nimice ritmo-influente ca medicamente (stimulative, tranchilizante, antidel h esive) alcool, droguri, contând mult şi cantitatea îngurgitată, ca şi momentul din zi al consumului acestor substanţe.

Modificările ritmurilor circadiene însoţesc în mod frecvent şi dereglările psihice şi mai ales pe cele emoţionale, fiind uneori cauze, alteori i onsecinţe ale acestora. Devine astfel şi mai relevantă incidenţa ritmicităţii „i ciclicităţii biopsiho-fiziologice în activitatea, performanţa şi conduita urentă a individului uman, la orice vârstă şi-n orice situaţie.

3.4.1.2. Educaţia ca activitate social-culturală formativă nu face. Începue de la aceste adevărate reguli şi legi ale cronologiei biosocioociale. În acest domeniu de mare activism, implicări şi socilitare a copiilor şi tinerilor, însă în afara unei ciclicităţi aproape exclusiv formale, impusă ce idrept de psihologia copilului şi psihologia învăţării, sunt ignorate în cea mai mare parte, ritmurile naturale personale ale copilului – elev concret, luat ca individ. Acesta pus în situaţia de mai sus tocmai când trebuie să înveţe intens, să reţină, să aplice, să execute, îşi diminuează inevitabil randamentul, oboseşte, se demotivează şi intră în veritabile situaţii de d.i.

Rândurile de faţă încearcă, odată în plus, să atragă atenţia educatorilor în primul rând, asupra unei pedagogii suple, flexibile, asupra unui demers instructiv-educativ adecvat ciclic şi ritmic la ritmurile fundamentale de învăţare ale copilului şi copilăriei. Este necesară o nouă pedagogie care să nu mai acorde o atenţie privilegiată doar coordonatei SPAŢIU ci şi coordonatei TIMP, dar văzută nu doar ca şi cadru, program, orar, durată normativă, ci şi ca „vehicul” educativ fundamental, adică tocmai ce-şi propune tot mai legitim CRONOPEDAGOGIA (G. RACLE, 1983) (J.P. Mc LEAN, 1978).

În procesul instructiv-educativ sunt relevante, în special, ritmurile ultradiene, de tip cerebral şi ritmurile

circadiene în ansamblul lor, pentru că au impact direct în învăţarea de fiecare clipă şi de fiecare zi, practicată şi pretinsă de şcoală; ritmurile infradiene sunt mai puţin semnificative, cu excepţia, poate, a celor săptămânale.

Creierului copilului, în stare de veghe şi de învăţare, îi sunt specifice două din cele patru feluri de unde cerebrale posibile, având fiecare ritmuri absolut specifice (G. RACLE, 1983):

undele BETA (îi) detectabile în perioade de activitate intensă, de excitaţie psiho-senzorială, cu frecvenţe între 17 – 50 cicluri pe secundă; în partea superioară a acestei benzi de frecvenţă (35 – 50 cicli/ sec.) ele mai sunt denumite şi unde GAMMA (a) specifice condiţiilor de effort şi concentrare intelectuală maximă;

undele ALFA (că]) specifice repausului senzorial şi mental, dar tot în stare de veghe, cu frecvenţe scăzând spre banda 7, 5 – 13 cicli/ sec., dar cu nuanţe interindividuale de frecvenţe ce împart persoanele (normele) în 3 categorii de ciclicitate cerebrală: slabă (7, 5 – 9 e/s); medie (9 – 11 e/s); şi rapidă (11 – 13 e/s).

Frecvenţa, şi deci ciclicitatea undelor cerebrale în stare de veghe (B> O O) condiţionează procesele corticale bazale ale ANS (excitaţia şi inhibiţia, ca şi echilibrul lor), dar nici caracteristicile ritmicităţii celorlalte două tipuri de unde cerebrale specifice stării de somn ([A] şi [O]) asupra cărora nu insistăm, nu sunt de ignorat, dat fiind că de ele depinde în mare măsură refacerea S.N.C., dar şi restructurarea şi replierea sa depozitară (memoria).

Alternanţa activităţii intense cu stare de veghe relaxată în special, dar şi alternanţa dintre somn/veghe sau somn lejer/somn profund, precum şi nuanţe în cadrul fiecăreia dintre aceste stări alterne de bază, dau o infinitate de restructurări ritmice absolut personale, veritabile „amprente” cronotipice, a e variază nu doar de la un individ la altul, de la un elev la altul, dar şi l, i acelaşi individ, cu timpul şi după împrejurări, contexte acţionale şi de olicitare.

3.4.1.3. Multe din ritmurile circadiene se corelează

cu temperatura organismului uman, care nu-i constantă în cursul a 24 de ore, anind ea însăşi ciclic, chiar pentru o persoană sănătoasă.

Temperatura corpului uman (raportată la media normalităţii de 36, 4 C) aiinge un nivel minim cu aproximativ 2 ore înainte de trezirea din somn a individului şi urcă progresiv în timpul zilei cu câteva zecimi de grad, aţintind un fel de palier maximal către finalul dimineţii sau spre sfârşitul mniezii (orele 11,00.23,00); această stare „termică”, relativ constantă, durează până spre orele 21,00 – 23,00, când începe să scadă, să coboare treptat, revenind uşor spre minimul termic iniţial de la trezirea matinală (C. ENGLUND, 1981) (J. DELGADO, 1972).

Persoanele care se scoală în mod obişnuit foarte devreme, ca şi cei care se scoală sistematic foarte târziu şi-au modificat în consecinţă (sau au moştenit”) acest ritm şi regimul termic aferent; pentru un copil „matinal” maximul termic este către mijlocul dimineţii (orele 9,00 – 10.00), dar declinul caloric începe seara devreme (orele 18.00 – 20,00), în timp ce pentru un ilt copil mai „tardiv”, maximul termic apare, practic, după amiază, iar minimul termic se decalează undeva spre mijlocul dimineţii (N. KLEITMAN, 1983).

Temperatura organismului copilului (elevului) în timpul zilei şi evoluţia i i (în stări de sănătate deplină, exceptând situaţiile de boală sau „starea a III-a”, despre care se vorbeşte mai nou ca despre o virtuală boală, fără cauze i linice, sau indispoziţiile fără un obiect anume) este foarte importantă, căci există o corelaţie pozitivă demonstrată, între regimul termic al organismului şi performanţa psiho-socială, deci şi cea de învăţare a copilului şcolar, în ensul unei covarianţe direct proporţionale.

În mod normal, nivelul activismului general al psihicului uman atinge valori maxime odată cu maximul termic, adică tot spre prânz, scăzând ulterior spre seară, odată cu uşoara „răcire” a organismului.

Studii statistice au condus la concluzia că

performanţele pur intelectuale ale persoanei (copilului) culminează abia spre începutul amiezii (orele 12,00 – 13,00 – 14,00), în timp ce memoria atinge vârful de performanţă cotidiană ceva mai devreme (orele 10,00 – 11,00).

După CARL ENGLUND (apud. G. RACLE), memoria de scurtă durată este mai performantă după amiază decât dimineaţa, în timp ce conform lui K. MILLAR (apud. G. RACLE, 1983) memoria de lungă durată îşi are sumumul funcţional cotidian spre ora 18,00 – 19,00. Toate aceste aspecte au o mare importanţă pentru procesul de învăţământ şi pentru eficientizarea învăţării, pentru viaţa şi activitatea elevului în general, pentru organizarea şi optima valorificare a activităţii şcolare a elevului, pentru conduita sa de învăţare în ansamblul ei.

Numeroase cercetări, investigaţii par a fi probat cu suficienţă faptul că, de regulă, la elevii mici şi mijlocii:

performanţele de calcul mintal sunt mai bune în cursul dimineţii;

lectura (lexia) ca viteză şi aspecte formale este, de asemenea, superioară calitativ dimineaţa;

Înţelegerea lecturii este însă semnificativ mai profundă după amiază;

apetitul verbal oral al şcolarilor este mai mare dimineaţa, dar consumul de limbaj oral este calitativ superior abia după amiază.

3.3.1.4. Din perspectiva practică, se recomandă în consecinţă, în general, în economia unei zile şcolare, plasarea activităţilor intens intelectuale cu precădere dimineaţa, dar mai ales spre sfârşitul acesteia (orele 10,00 – 12,00), în timp ce activităţile predominant fizice, motrice (mişcare, aplicare, execuţie) sunt „la momentul lor”, adică la timpul optim, mai ales după-amiază, aceasta şi pentru că pulsul cardiac al organismului atinge valorile sale maxime cotidiene după orele 14,00 până spre orele 17,00. Acest interval coincide, în mare, nu doar cu accelerarea activităţii cardiace, dar şi cu macro-fazele (fazele maximale) metabolismului pulmonar, situate undeva între

orele 15,00 – 18,00 (M l 1. SMOLHNSKI, apud. (i RACLE 1983).

De mare interes pentru educaţie, în ritmurile circadiene ale elevilor, sie şi ciclicitatea tensiunii emoţionale a acestora care poate determina, prin lluctuaţiile ei majore, fie atât de dorita, dar atât de greu de obţinut, motivaţie colară autentică, fie indezirabile stări de stres, anxietate sau chiar reversul vasi-simetric al unei demotivări blocante a unor elevi.

Din păcate, „vârfurile” conduitei anxioase şi stresante apar cam deobilă cu „vârfurile” de activisme (inclusiv cel de tip intelectual) cărora le pot fura” sau bloca energia, într-un mod cvasi-concurenţial. Aceste situaţii de ii-Iativă sincronie a bruiajului motivaţional cu maximurile activităţii şi efortului depus nu sunt întotdeauna automat dăunătoare, ba chiar, până la un punct sunt fireşti şi acceptabile. Pentru a contracara însă unele situaţii panixistice ale acestei sincronii, se recomandă fie anumite „decalaje” stratei-ice între momentele de maximă angajare şi cele de maximă anxietate (deşi aceste decalări sunt greu de realizat), fie, mai degrabă „convertirea” energiei iiosibile prin tensiune anxiogenă în curiozitate, interes sau, cel puţin într-o ture de nelinişte, de aşteptare, dar şi fremătări în faţa noului, necunoscurului, nedeterminării şi imprevizibilului, din partea elevului.

3.4.2. Dissimetriile funcţionale în raport cu cele două emisfere cerebrale

Teoriile moderne, privind etiologia d.i., aduc în discuţie, în această privinţă, nu atât dissimetria funcţională a celor două emisfere cerebrale, pecializate, după cum se ştie fiecare în parte, cât mai ales neglijarea uedreptăţirea” de către educaţia actuală a emisferei drepte şi a valenţelor «resteia. Într-adevăr emisferei stângi i s-a acordat de milenii un privilegiu sugerat şi monopolizant în materie de educaţie şi valorizare socială.

Totodată, se acuză tot mai ferm ignorarea de către educaţia tradiţională «alternării funcţionale ciclice a celor

două emisfere pusă în evidenţă în ultima vreme de către neurofiziologi.

3.4.2.1. Dacă din punct de vedere anatomic cele două emisfere i erebrale umane sunt cvasi identice, nu acelaşi lucru se poate spune despre funcţiile lor semnificativ diferite.

Studierea atentă şi competentă a creierului uman a dus, treptat, la descoperirea rolului emisferei stângi în elaborarea şi fenomenalitatea limbajului oral şi cum acesta era de la bun început intim asimilat cu gândirea, ca atribut esenţial uman, emisfera stângă a ajuns să fie considerată de-a lungul timpului, emisfera „nobilă”, dominantă, mai ales că ea coordona, prin încrucişare în Corpul Callos şi motricitatea imensei majorităţi a oamenilor (cu lateralitate dreaptă). În consecinţă, emisfera dreaptă a rămas în subsidiar, eclipsată fiind de rivala ei, devenind emisfera dominată, „mută” şi minoră.

Abia după mijlocul secolului al XIX-lea celebrul chirurg american R. SPERRY a reechilibrat situaţia şi rolul celor două emisfere cerebrale, repunând în drepturile fireşti emisfera dreaptă, care „nu are de ce invidia emisfera stângă, nefiind câtuşi de puţin subordonată acesteia, ci exercitându-şi la rândul ei funcţii specifice extrem de importante” (R. SPERRY, apud. G. RACLE, 1983, p.29). De altfel, pentru epocala sa descoperire SPERRY a fost distins cu premiul NOBEL.

În contul emisferei stângi, în cazul în care nu s-ar produce niciun amestec din partea emisferei drepte, pot fi reţinute:

S-O vorbire rapidă şi corectă dar fără nuanţe şi intonaţii în expresie, o voce monotonă, tare, nazală (disprozodie);

S Incapacitatea de-a recunoaştere, reidentifica auditiv, nu numai elementele prozodice, dar şi nuanţe şi zgomote uzuale, inclusiv tuşea, râsul, sunetele muzicale, un cântec bine ştiut devenind cu totul străin;

S Incapacitatea de-a recunoaşte vizual caracteristicile obiectelor, feţelor umane, locurilor şi mari

probleme de reperaj în timp şi spaţiu;

A Sporirea sociabilităţii, relaţionării, optimismului persoanei respective.

Dar şi în contul emisferei drepte, în cazul că emisfera stângă nu s-ar implica absolut deloc, pot fi reţinute aspecte precum:

expresie verbală redusă, vocabular foarte sărac, lipsa conceptelor abstracte, imposibilitatea numirii obiectelor cunoscute, înţelegerea limitată chiar şi a frazelor scurte, producţia mai ales de propoziţiimonoverb;

conversaţie dificilă, multe răspunsuri prin gesturi ambigue, în general tăcere, indiferenţă la vorbire, atenţie doar la replicile rostite tare şi cu forţă;

În calitatea vocii şi prozodie totul funcţionează perfect, cele mai subtile modulaţii şi intonaţii devenind accesibile;

toate sunetele şi zgomotele sunt prompt recunoscute şi reţinute, ca şi melodiile cele mai dificile;

percepţiile vizuale sunt impecabile şi de mare acurateţe.

Asemenea date referitoare la fiecare dintre cele două emisfere cerel>tale, considerate ca funcţionale absolut singure, nu sunt simple supoziţii, i constatări în situaţii de comisurotomic (secţionare neuro-chirurgicală a corpului Callos interemisferic la unii pacienţi epileptici incurabili.

Asimetria şi specializarea funcţională oarecum complementară a celor două emisfere ale creierului uman, deşi constatată şi acceptată ca atare nu poate fi încă pe deplin explicată; în treacăt fie spus numai la om apare acest fenomen, la toate fiinţele infraumane creierul funcţionând unitar şi global.

cercetările mai recente fac referire totuşi la trei asemenea ipoteze explicalive în raport cu specializarea şi asimetria cerebrală la om (G. RACLE, 1983), (F. BECK, 1984):

Ipoteza anatomică ce pledează pentru o uşoară superioritate, chiar şi morfo-structurală a emisferei stângi, care este ceva mai mare şi mai dezvoltată, cu o mai mare

densitate de neuroni;

Ipoteza genetică ce porneşte invers, de la realitatea lateralităţii drepte la imensa majoritate a oamenilor ce a dus în mod obligatoriu (prin mecanismul de coordonare încrucişată, la dezvoltarea superioară a emisferei stângi implicate şi aceasta încă de la începuturile umanităţii.

În zorii umanizării aceşti indivizi cu lateralitate dreaptă aveau mai multe şanse de supravieţuire, dat fiind că mâna lor stângă, liberă de preocupări curente, asigură o mai bună protecţie a regiunii inimii;

Ipoteza relaţională curentă pune pe seama societăţii şi a şcolii impunerea treptată, dar majoritară, a lateralităţii drepte la indivizii umani încă de mici (a se vedea scrisul, dotările în general pentru mâna dreaptă), ceea ce a stimulat, în consecinţă, emisfera stângă ce a adăugat la atribuţiile ce-i reveneau firesc (în speţă în limbaj) şi atâtea altele.

O paralelă a celor două emisfere cerebrale poate evidenţia, pas cu pas, un fel de adversitate, de opozanţă funcţional-complementară a celor două jumătăţi ale unui unic creier (G. RACLE, 1983), (F. BACK, 1984):

Emisfera stângă	Emisfera dreaptă
Inteligenţă	Intuiţie
Convergenţă	Divergentă
Numerică	Analogică
Intelectivă	Senzitivă
Deductivă	Imaginativă
Raţională	Metaforică
Analitică	Holistică
Verticală	Orizontală
Activă	Receptivă
Discontinuă	Continuă
Abstractă	Concretă
Premeditată	Impulsivă

Orientată	Liberă
Transformativă	Asociativă
Lineară	Arborescentă
Pozitivă	Mitică
Diferenţiativă	Integrativă
Secvenţială	Multipolară
Istorică	Atemporală
Explicativă	Ampliativă
Explicită	Implicită
Reducţionistă	Înglobantă
Discursivă	Eidetică
Obiectivă	Subiectivă
Succesivă	Simultană
Ierarhizată	Amalgomată
Verbală	Non propoziţională

Neurologul american ELLIOTT ROSS, citat de G. RACLE, exprimă plastic şi simetric specializarea interemisferică astfel:

„Emisfera stângă este responsabilă de ce anume spunem, iar cea dreaptă de cum anume spunem acel ceva; cu alte cuvinte, la stânga-fondul, la dreapta-forma” ((E. ROSS apud. G. RACLE, 1983, p.30).

Societatea contemporană şi şcoala actuală cu fascinaţia lor pentru i nvânt şi vorbire propoziţionalizare, cu acest veritabil cult pentru scris-citit, pentru matematică, cu excesul de raţionalism, abstractizări, logică etc., s-au. Ulresat cu precădere emisferei stângi „mai potrivită” pentru asemenea lucruri, făcând din ea o veritabilă emisferă directoare în plan cognitiv, instructiv-educativ şi formativ. Aceeaşi şcoală (şi societate) nu numai că neglijează, dar chiar inhibă emisfera dreaptă, atât de capabilă, în fond, în aprecierea formelor, a sunetelor, a emoţiilor, a globalităţii şi integralităţii, singura capabilă de o gândire pură, fără limbaj, de creativitate spontană autentică (I R.L. HERMITE, apud. G. RACLE, 1983).

Educaţia practicată azi în lume este o educaţie a emisferei stângi, dat fiind că şi-a elaborat de secole o strategic de alimentare şi stimulare, valorificare a acestei emisfere; cu precădere sau exclusiv. Această stare de tunuri prezintă o serie de riscuri şi dezavantaje pentru creierul uman în ansamblul său:

Supra-încărcarea şi suprasolicitarea emisferei stângi;

Inutilizarea optimă a altor resurse corticale;

Diminuarea retenţiei cerebrale;

Conceperea inteligenţei ca atribut exclusiv al emisferei stângi;

Separarea creativităţii de inteligenţă, cele două fiind atributele a doua jumătăţi de creiere diferite (R.W. SPERRY, apud. G. RACLE, 1983).

Dislexicii şi dizgraficii, ca şi analfabeţii de care se face mare caz în lumea contemporană, sunt, în fond, „analfabeţii” emisferei stângi, a cărei exploatare la maximum este practic impusă tuturor indivizilor, plecându-se de la premisa că oricine poate învăţa scris-cititul, indiferent dacă unii indivizi sunt prin structura lor „dreptaci” în materie de utilizare a emisferelor cerebrale. Nimeni nu se sesizează că, păstrând proporţiile, dar schimbând perspectiva, pe lângă totuşi puţinii „analfabeţi ai emisferei stângi”, „analfabeţii emisferei drepte” sunt chiar imensa majoritate a fiinţelor umane educate.

Se poate considera că un creier înalt educat este de fapt unul „deturnat”, unilateralizat, în timp ce mai echilibrat şi mai armonios dezvoltat este în fond, creierul mai puţin educat, dar format la şcoala vieţii, care şi că se îndreaptă mult spre emisfera stângă prin valorile sociale concepute ca atare, dar nu atât de categoric şi obstinent precum şcoala.

Astfel stând lucrurile, copilul care prezintă mai multe abilităţi în activizarea şi utilizarea emisferei sale drepte este din start dezavantajat şi poate prezenta unele tulburări de funcţionare uşor traductibile în d.i. astfel s-ar putea explica unele cazuri de dislexodisgrafie „stranie”, în ciuda absolutei normalităţi din rest.

3.4.2.2. Dar emisferile cerebrale ale micului nostru creier nu sunt doar specializate ci şi supuse aceleiaşi ciclicităţi, ritmicităţi funcţionale în virtutea cronobiofiziologiei la care ne-am referit deja, în acest capitol. Pe această linie s-a emis ipoteza alternării activizării celor două emisfere cerebrale (R. KLEIN; R. ARMITAGE, 1979), conform căreia când emisfera stângă se află la maximum de activitate, emisfera dreaptă este la un minim funcţional, inversarea treptată şi totală a acestei stări de lucruri petrecându-se într-un ritm ultradian de cca. 90 – 100 – 120 minute, ciclicitate.

Aceasta poate fi considerată ca o superbă „lecţie” dată de către natură însăşi educaţiei care continuă să ignore „echivalenţa” şi complementaritatea funcţională şi dinamică a celor două emisfere ce acţionează în realitate integrativ într-un creier unic şi global.

Aceste oscilaţii alternative, cu dominaţia uneia sau alteia dintre cele două emisfere se traduc în performanţe diferite ale elevilor, de la o perioadă la alta, în speţă de la o oră (lecţie) la alta. R. KLEIN susţine că predominanta temporară a uneia sau alteia dintre cele două emisfere poate fi sesizată nu doar de către specialişti ci chiar şi de un observator extern avizat, dat fiind că apar unele manifestări specifice. Astfel, în etapa de dominanţă a emisferei drepte, vorbirea individului devine mai lentă, clipitul din ochi mai rar, căscatul mai des. În schimb, perioadele de dominare a emisferei stângi îngreunează performanţele mnezice (chiar şi memoria de scurtă durată), diminuează atenţia cognitivă a copilului, sporind însă considerabil tendinţa de mişcări şi neastâmpăr a persoanei în timpul activităţii.

Evident că pentru a surprinde aceste relative „idiosincrazii” ale dominantei cerebrale, temporar este nevoie de două condiţii pe care trebuie să le satisfacă observatorul:

O perfectă cunoaştere a copilului (elevului) pentru a avea reperele şi termenii de comparaţie necesari;

Precauţii şi moderaţie în raport cu aceste

„simptome” care pot fi generate şi de alţi factori conjuncturali (oboseală, boală, surexcitare, timiditate etc.).

Reflexul pragmatic educativ al ipotezei KLEIN-ARMITAGE nu este îi da de-a plasa, selectiv, solicitările şcolare faţă de elev pe o dominantă cerebrală sau alta (nici nu ar fi posibil acest lucru în raport cu fiecare dintre numeroşii elevi ai unei clase), ci de-a detecta, pe cât posibil, momentele, sau mai degrabă perioadele când nu domină semnificativ niciuna dintre cele le >să emisfere. În aceste intervale de aproximativă paritate funcţională, de h livism relativ egal, uniform distribuit, creierul uman în ansamblul lui devine maximal productiv. Acestea sunt fazele optime şi maximal valorifiuite în educaţie, căci sunt cooptate plenar şi echilibrat cele mai multe i. Surse cerebrale (nu doar intelectuale) ale copilului (elevului).

Astfel de momente şi perioade apar, aşa cum s-a mai spus, la intervale de 90 – 120 minute, când curbele de funcţionalitate ale celor două emisfere

O intersectează sau se paralizează ori se apropie asimptotic (R.KLEIN, R. ARMITAGE, 1979).

Deşi există o anumită variabilitate interindividuală, după estimarea

1 clor doi autori, astfel de intersecţii profitabile au loc, în principiu pentru olarii mici (clasele I-IV), în cadrul primei jumătăţi a unei zile active, astfel: la trezire dimineaţa, apoi după cca. 1 oră de la trezire, după o altă oră, ulterior de două ori succesiv la un interval de ceva mai puţin de câte o oră (cca. 50 minute) şi în cele din urmă, după un interval „relaxat”, mai mare de aproape două ore. În cursul după-amiezii, ciclicitatea alternării cerebrale ode considerabil, producându-se mai rar, de mai puţine ori, la intervale de două ore şi chiar peste acest interval, spre scară, spre ora somnului copilului. Este clar însă că aceste intersecţii de maximă oportunitate instructivalucativă pentru influenţarea şi solicitarea elevilor sunt greu de detectat cu precizie pentru că ele variază destul de mult de la un elev la altul, deşi la levii mici ele sunt mai „uniforme”, mai concertate, fără a fi însă

sincrone (R. KLEIN, R. ARMITAGE, 1979).

În consecinţă, singura cale viabilă, „fezabilă” spre o valorificare sub acest aspect rămâne alternarea de către educator a timpului de activităţi şi solicitări către elevi, de la o oră la alta, asortimentând în acest fel regimul şcolar cu suficiente şi echilibrate stimulări şi pentru emisfera dreaptă. În felul acesta, statistic vorbind, în orice moment din activitatea la clasă, cca. 1/3 din elevi se acceptă că sunt pe dominanta cerebrală dreaptă, 1/3 pe dominanta cerebrală stângă, iar restul de 1/3 (ceea ce nu-i puţin) se află cu mare grad de probabilitate, pe doritul interval de echilibru cerebral, lucrurile schimbându-se desigur, benefic şi oportun, prin „rulaj”, de la o oră la alta, de la o lecţie la alta.

3.4.2.3. La prima vedere, activitatea şcolară curentă, pe lecţii şi ore didactice de 50 minute, ce presupune şi schimbarea ca atare a tipului de activitate, generată de schimbarea obiectului de studiu pare a fi compatibilă cu această ciclicitate de dominanţă intercerebrală, în realitate însă, asemenea schimbări fie sunt prea mari şi inadecvate (oră de educaţie fizică, urmată de oră de matematică), fie prea mici, deşi par suficiente (oră de matematică cu ora de fizică şi chiar de gramatică), pentru că în fond se rămâne tot sub jurisdicţia emisferei stângi, în toate aceste ultime cazuri (discipline).

Ar fi de dorit ca în cadrul fiecărui obiect de studiu, după ce ele au fost eşalonate şi grupate conform unui orar strict „pedagogic”, să existe grija permanentă ca în fiecare lecţie „adresabilitatea” educatorului către elevi să fie „biemisferică” pentru ca toate cele, să zicem „60 emisfere cerebrale” (într-o clasă de 30 elevi) să fie stimulate, utilizate, valorificate funcţional, prin schimbarea la fiecare 5 – 10 minute a tipului de activitate în consecinţă, în economia generală a unei ore didactice de 50 minute. Acesta ar fi totuşi un început ce ar trezi cât de cât emisfera dreaptă din izolare şi inerţie, degrevând în acelaşi timp supra-încărcata emisferă stângă care parcă tot mai des, începe să dea „rateuri”, generând d.i.

Idei precum armonizarea ritmurilor endogene şi exogene ale şcolarului, ca şi plierea în planul solicitării şcolare pe ciclicitatea alternativă a dominanţei cerebrale temporare nu pledează pe supunerea totală şi necondiţionată a demersului educativ pe realităţile şi specificul crono-bioneuro-psihologic al fiecărui elev în parte, pentru că nici cea mai desăvârşită pedagogie diferenţială n-ar putea avea asemenea ambiţii de abordare.

Rămân însă de evitat în pedagogia actuală şi-n practica educativă curentă acele contradicţii sau disritmicităţi grave şi „flagrante” sub acest aspect. Altminteri, unele decalări uşoare, în special „avansări” rezonabile în nimica exogenă a procesului de învăţământ, sunt chiar de dorit, dat fiind că a i mai mulţi copii (elevi) îşi pot modifica, între anumite limite ritmurile i ndogene ce sunt astfel „accelerate” benefic. Chiar şi unele schimbări, modificări, „ruperi de ritm” în ambele sensuri, în ciclicitate, sunt în principiu agreate de fiinţa umană, în comparaţie cu uniformitatea, monotonia şi cuminţenia rutinieră” trăite adesea insipid şi frustrant de mulţi elevi.

PRIGOGINE I., extrapolând această idee, critică dominanta pedagogei „lineare”, algoritmice şi reproductive, care are în plus pretenţia de-a fi formativă, când în realitate realizează mai degrabă un dresaj.

O pedagogie a emisferei stângi, cum este cea tradiţională, nu poate fi formativă efectiv, acest atribut ţinând mult mai mult de emisfera dreaptă i irc însă nici ea singură nu va reuşi pe deplin acest lucru fără un substanţial suport informativ asigurat, mai ales, de emisfera stângă.

Acelaşi autor pledează în consecinţă pentru o pedagogie „controlat perturbatoare” în raport cu binecunoscutele cicluri bioneuro-psihice ale şcolarilor, recomandând chiar „incidentele” pedagogice prescenarizate şi plasate strategic, sau utilizarea promptă a celor întâmplătoare. Acestea fac dă fluctueze profitabil dar controlat, între anumite limite, psihismul şcolarului, generând „conflicte” cognitive creative sau „conflicte”

afectiv-motivaţionale dinamizatoare, energizante (PRIGOGINE, I., 1980).

m

3.4.3. Suprafuncţionarea sistemului limbic în activitatea sista inului nervos central

3.4.3.1. În neurologia actuală, sistemul limbic este considerat i-a fiind format din zona profundă, ultimă a emisferelor cerebrale, aşa numita circumvoluţie limbică din jurul hipotalamusului şi din apropierea structurii reticulate, ambele aceste ultime formaţiuni fiind asimilate sistemului limbic în sensul larg al termenului.

Sistemul limbic este astăzi denumit şi sistem emoţional sau „creier emoţional”, atribut ce revenea cândva doar hipotalamusului. În realitate sistemul limbic este un circuit integrator de senzaţii primare care participii la formarea comportamentului instinctiv în primul rând, dar şi la unele fenomene de conştiinţă, chiar. Prin conexiuni funcţionale interne, încă insuficient cunoscute, cu toţi marii lobi şi marile arii corticale, creierul limbic. Considerat „creierul cald”, creierul secundar, spontan şi impulsiv al emoţiilor, efectelor, senzaţiilor de plăcut/neplăcut, are raporturi specifice, nu neapărai de subordonare neconvenţională faţă de creierul „rece”, creierul terţiar, lucid şi raţional (cortexul) care se credea până nu de mult că-l controlează total şi permanent prin neocortex.

Activarea zonelor de plăcere, frică, mânie ale sistemului limbic di către stimuli externi se repercutează pe cortex, prin iradiere, în special în lobul frontal care „filtrează” raţional, finalist şi autoreglator activitatea umani ulterioară, în virtutea primelor semnale limbice. În paralel are loc şi o raportare la experienţa ulterioară a individului, care să fie semnificativ similară sau contrastivă cu cea în cauză.

Sistemul limbic primeşte excitaţii pe două căi (DELGADO, J., 1972)

Una directă, din exterior, prin stimuli nemijlociţi care produc plăcere/neplăcere, frică, teamă, şi care nu sunt

controlaţi şi reglaţi di către cortex decât dacă au o intensitate slabă, cel mult medie; şti mulii puternici de acest gen provoacă reacţii paroxiste care ni numai că nu mai sunt controlabile de către scoarţa cerebrală, dai pot duce la blocarea activităţii acesteia (anihilând-o). De aceea sistemul limbic este revalorizat şi reabilitat, „respectat” fiind în consecinţă, pentru că de multe ori este „redutabil”, putând mono poliza psihismul uman şi mai întotdeauna demn de luat în seamă pentru că practic colaborează selectiv cu cortexul;

Una indirectă, de la cortex, care îi transmite selectiv, aşa cum spuneam mai înainte, din noianul de stimulări şi informaţii, pe ceh noi, interesante, diferite, pe cele ce pot (fie chiar şi pe moment crea stări agreabile, confortabile.

Dintre toate acestea, sistemul limbic le retransmite, potenţate ca atan pozitiv către cortex, pe cele acceptate, acesta din urmă punându-le în lucru (în operă), sub impulsul motivaţiei astfel condiţionată şi raţional şi instinctual iimulările şi informaţiile rejectate de sistemul limbic sunt şi ele transmise separat către cortex pentru a fi etichetate şi conştientizate ca negative, averave şi, în consecinţă, evitate, ignorate.

Prin urmare, în timp ce calea de la o emoţie primară spre raţiune are un sens unic, calea dinspre emoţia intelectuală şi cognitivă spre raţiune are dublu sens (dus, întors) cu iniţierea în cortex, cu selectarea şi potenţarea în sistemul limbic şi apoi în zona decizională şi finalist acţională din nou către cortex.

În timp ce prima cale este una simplă şi aproape reflexă, alimentând motivaţia primară, cea de-a doua cale este mult mai complexă, condiţionabilă socialmente, cu multe conexiuni şi trimiteri la experienţa anterioară a persoanei, dar şi cu proiecţii în viitorul imaginat ca verosimil, ceea ce face din această a doua cale o rută fragilă, pasibilă de disfuncţii.

În angrenajul acestei a doua căi a sistemului limbic există o predilecţie pentru senzaţiile de noutate, schimbare şi mai ales pentru sentimentul complex de reuşită, de

succes chiar neprodus încă, dar aşteptat cu încredere, cât mai curând. Dimpotrivă, senzaţiile monotone, rutiniere, plictisitoare şi presentimentul (chiar şi vag) al eşecului iminent sunt puternici factori negativi, agresivi pentru sistemul limbic şi returul său funcţional către cortex (MC l. EAN, J.P., 1978) (DELGADO, J., 1972).

Sistemul limbic intervine frecvent în înregistrarea şi chiar conştientizarea succeselor şi eşecurilor sau în confruntarea rezultatelor obţinute cu cele aşteptate. Deşi nu dispune de capacităţi mnezice în sine, pus într-o situaţie de eşec trăită anterior de persoană, creierul limbic îşi „aminteşte” prin comunicarea prin a doua cale cu cortexul şi reacţionează descurajând. Au blocând activitatea, dar nu pur şi simplu instinctiv, ci în parte raţional şi legitim.

3.43.2. Se poate înţelege astfel că învăţarea şi mai ales învăţătura şcolară, dificilă oricum, pasibilă frecvent de eşecuri pasagere şi con textuale nu este doar de resortul exclusiv al cortexului, ci şi al unei formaţiuni subcorticale capabile să „intelectualizeze”, în parte, plăcerea/neplăcerea sau să iradieze cu forţa neplăcerii sau fricii, însuşi intelectul uman.

Remediul unui eşec în învăţare nu poate fi decât un succes, nu un alt eşec şi nici amintirea vie şi perpetuă aceluia, cum se întâmplă, de exemplu, în situaţia de repetenţie şcolară când, din punct de vedere intelectual, sarcinile sunt cunoscute, familiare elevului repetent, deci accesibile, uşoare, dar din punct de vedere motivaţional sunt „anchilozate” de indiferenţa sistemului limbic ce „bruiază” implicarea ca atare a elevului, într-o manieră parţial legitimă. Motivarea învăţării şcolare, atât de importantă în pedagogie se reduce, în ultimă instanţă, la o stimulare limbică adecvată prin intermediul ambelor căi de acces amintite, cu precădere însă pe calea a doua, indirectă, dar cu dublu sens către cortex. În pedagogie se ignoră încă faptul că pentru elevi nu există plăcerea de-a învăţa, în sine, a priori, ci eventual a afla, a vedea, a asista etc. A învăţa devine o plăcere abia când a fost, între timp,

„încercată” plăcerea de a fi valorificat, apreciat ulterior ceea ce s-a învăţat şi evaluat.

Trebuie să recunoaştem că scoarţa cerebrală nu este atât de suverană şi omnipotentă în învăţare pe cât se credea, după cum nici „creierul limbic” nu este atât de insignifiant, pe măsură ce ne depărtăm de emoţiile, afectele şi senzaţiile primare. Sistemul limbic are un cuvânt de spus în activitatea de învăţare socială şi mai ales şcolară, în cadrul căreia el însuşi este supus unui proces de „emancipare” colaborativă cu cortexul în cazul privilegiatei căi indirecte cu dublul sens şi cu veleităţi inductive.

La majoritatea copiilor ajunşi la şcoală, sistemul limbic rămâne chiar principalul „creier” al primelor săptămâni şi luni de şcolaritate, dar treptat survine acomodarea, el trecând în locul său de „subsidiar” ce trebuie valorificat ca atare pentru a nu deveni redutabil de sabotant.

La unii dintre micuţii, dar nu tocmai proaspeţi şcolari, sistemul limbic va continua să interfereze şi afecteze, nepermis de mult, cortexul, acestora ajungând să nu le mai placă nimic din ce se fac la şcoală, ori să le fie teamă, frică de şcoală şi, de ce presupune ea, pe ansamblu. Această suprafuncţionare a sistemului limbic este uneori generată de efecte ambientale, mai ales cele de tip didacsogen, dar sunt şi cazuri când structural, endogen-funcţional şi din raţiuni necunoscute încă, lucrurile iau această turnură de o manieră cronică, îngreunând învăţarea şi generând d.i. propriu-zise, chiar şi la copiii receptivi şi conformişti ce depun reale eforturi de-a învăţa (PRIGOGINE, I., 1980).

33.4.3. Între teoriile moderne asupra etiologiei d.i. îşi fac loc, deocamdată timid, alături de ipotezele prezentate şi idei lansate doar i-a atare, fără a se încerca o „acreditare” sistematică a lor, fie ea chiar ipotetică. În acest sens, menţionăm în finalul acestei largi perspective etiologice cu referire la d.i. foarte pe scurt, următoarele:

d.i. sunt considerate totuşi de unii specialişti ca

expresie cu totul aparte a unor uşoare retarduri mintale bine camuflate şi compensate de o inteligentă socială suficient de funcţională a persoanei, încât nu transpar în evaluările intelectului prin teste specifice;

unele d.i. devin ulterior d.i. propriu-zise, puse fiind pe seama unor dificultăţi prealabile de achiziţie cognitivă (greoaie şi inertă) în ciuda unui intelect intact în ansamblul lui;

alte d.i. sunt asimilate, ulterior, cu d.i. propriu-zise datorită unui reorganizări şi valorificări inadecvate a experienţei anterioare a persoanei, privând-o pe aceasta de un fond aperceptiv mai mult decât necesar, când învăţarea devine tot mai complicată şi laborioasă (GARDNER, M., 1983).

= 1 =

* * *

Se poate constata, în continuare, ambiţia sesizării cauzelor exacte ale d.i. în virtutea unor pretenţii şi aspiraţii etiologice prea mari pentru un asemenea fenomen. Dintr-o anumită perspectivă o asemenea atitudine de înverşunare" etiologică este în parte inutilă în plan practic. Desigur termenul „inutil" trebuie înţeles în mod relativ, cu semnificaţia de „la ce bun?" clin cel puţin două motive:

majoritatea cauzelor d.i. chiar şi cele „exact cunoscute" nu pot li anihilate „eradicate" nici medical („chirurgical") nici farmocologic, nici terapeutic, pentru simplul motiv că d.i. nu sunt vindecabile, ca orice maladie, ceea ce nu înseamnă că nu sunt ameliorabile, reductibile prin abordare specifică;

din moment ce ameliorarea lor „din interior „este discutabilă, ameliorarea din exterior (terapia mediului şi condiţiilor de învăţare), dovedită ca cea mai eficace, se poate face şi fără a se şti exact şi punctiform o anumită cauză. Să nu uităm că acest lucru sunt chemat să-l facă educatorii (învăţătorii şi profesorii) şi pentru aceştia ui diagnostic „medical" de mare acurateţe, rămâne mai puţin important, dacă ei ştiu că au în faţă un copil cu d.i., ce

înseamnă d.i. şi cum trebuie abordate în raport cu acel copil.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

5

BECK, F. (1983) „Un travail bien partage” în Science et Avenii nr. Spec. /1984.

CHALFANT, J.C. (1989) Diagnostic criteria for entry and exit from educa tional Services; the assesment of learning disabilities; BOSTON COLLÈGE HILL PRESS.

CLEMENTS, S. (1966) „Minimal brain disfunction în children terminology and Identificationin NINDS Monographe nr. 3, Washington D.C., U.S. Drept of Health, Edu cation and Welfare.

DELGADO, J. (1972) Le conditionnement du cerveau et la liberte di l’esprit; P.U.B. Bruxelles.

ENGLUND, C.E. (1981) Human chronopsychology: an introduction to autorhythmometric study of circadian periodicity în learning; SAN DIEGO, U.P.

CALLARDO – GALLEGO RUIZ, R.; J. – escolar, Ed. ALTIBE, Mă laga. Manual de logopedia

ORTEGA, J.L. (1995) GARCÍA – SANCHEZ, J.N. (1995) Manual de dificultades de aprendizaje, Editorial NARCEA SA Barcelona – Madrid.

GARDNER, H. (1983) Frames of mind; Basic Books Publishing House. New York.

GOULD, S.J. (1977) „The 120 year bamboo clock” în Natural History nr. 4/1977.

IBANEZ, P. (1994) I.as Minusvalias Edicions UNED, Aula Abierta, MADRID.

90

KLEIN, R. ARMITAGE, R. (1979)

KLEITMAN, N. (1983) McLEAN, J.P. (1978)

MERLER, C.D. (1991)
MONDERO, C. (1990)
OBRUTZ, J.E; HYND, G.W. (Publishers, 1991)
l'RIGOGINE, I. (1980)
RÂCLE, G. (1983) SILVER, L; HAGIN, (1990)
SILVER, L. (1992)
„Rhythms în human performance: one and a half hour oscillations în cognitive style" în SCIENCE, nr. 204 din 1979.
Sleep and Wokefulness; B.R.A.C. Chicago.
„A mind of three minds", în EDUCATION AND THE BRAIN CHICAGO.
Dificultades de apendizaje: origen y diagnostico; C.E.A.C. Barcelona.
Dificultades de-l aprendizaje escolar, una perspectiva neuropsiquica Editorial PIRAMIDE, MADRID.
Neuropsychological foundations of learning disabilities; handbook of issues, methods and practice; SAN DIEGO, A.P.
Psysique, temps devenir; Editions Masson PARIS.
La pedagogie interactive; Edition RETZ, PARIS. Disorders of learning în childhood, Wiley and R SONS, New York.
The misunderstood child; Blue Ridge Summit, PA. TAB BOOKS.

CAPITOLUL IV

REALITATEA SOCIAL-EDUCATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

5

FRECVENŢA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

EVOLUŢIA COPILULUI CU DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE

ABORDAREA COPILULUI CU DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE ÎN ŞCOALĂ

4.1. FRECVENŢA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Anumite controverse în însăşi circumscrierea conceptului de d.i., aşa cum s-a putut deja vedea în cele prezentate anterior, au antrenat unele probleme şi-n ceea

ce priveşte studiile şi investigaţiile privind frecvenţa fenomenului d.i.

Mai mult chiar decât frecvenţa în sine a d.i., un impact mai mare l-a avut specificul unic al acestora şi necesitatea delimitării lor de multe situaţii deficitare cu care puteau fi uşor confundate, ca de pildă: debilitatea mentală uşoară, eşecul şcolar, tulburările de conduită, carenţe în aptitudinea pentru şcolaritate etc. A fost necesară recurgerea la criterii clare de excludere a d.i. în raport cu asemenea „rude” mai mult sau mai puţin apropiate, pentru a se stabili mai întâi cu destulă exactitate „identitatea” d.i. pentru ca ulterior să fie căutate şi depistate în masele mari de şcolari.

Deşi se acceptă azi că d.i. pot fi întâlnite la orice vârstă (inclusiv adolescenţă sau maturitate), impactul lor deosebit la vârstele celei mai alerte i mai vulnerabile învăţări, adică, în copilăria mică şi mijlocie, a făcut ca ruinele investigaţii să insiste pe copilărie şi şcoală, în special ciclul primar (< Is. I-IV).

Imperativitatea cercetărilor, în acest sens, a fost un răspuns la sentimentul unanim încercat că „ceva” se întâmplă, în ultimele decenii cu copiii şcolari; departe de-a fi „accidente” izolate, d.i. începeau să devină, într-un fel, „emblematice” pentru ultimele decenii ale şcolii secolului XX, n toate ţările cu sisteme de învăţământ bine conturate şi cu procese de învăţare bine gestionate. Din păcate, numeroasele studii sunt departe de-a ajunge la concluzii uniforme sau măcar similare (cu excepţia constatării pregnanţei şi recrudescenţei d.i., în practica şcolară curentă), datele diferind mult de la un autor la altul, de la o ţară la alta.

Revenind la populaţia infantilă în pragul şcolarităţii şi în clasele primare, rezultatele unui SCREENING, la copiii de 5 – 6 – 7 ani, într-un studiu efectuat de MORRISON şi colaboratorii în S.U.A., în anii 19881989, relevă că din 1106 copii în preajma clasei I, au fost depistaţi 292 razuri cu risc (mai mare sau mai mic) de ulterioare d.i. în clasa I. Urmăriţi mai departe, în primul an de şcoală, 204 dintre

aceşti copii au confirmat” tristele expectaţii, prezentând reale d.i., restul de 88 dovedindu-se false probleme pentru momentul respectiv, dar rămânând cu un usc potenţial de d.i. (MORRISON D., MANTZICOPOULOS D., CARIE; E., 1989).

O medie relativă a diverselor procentaje avansate în diverse studii despre frecvenţa d.i. în rândul copiilor de 6 – 8 ani, la intrarea şi pe parcursul clasei I, se situează undeva spre 15 – 20 % de copii cu d.i. din totalul populaţiei preşcolare. Există însă şi curente optimiste ce diminuează această pondere în doar cca. 10% „autenticele d.i.”, dar şi estimări de-a dreptul pesimiste ce urcă rata copiilor preşcolari cu d.i. spre 30%.

În realitatea şcolară, aceste „divergenţe” asupra frecvenţei d.i. se explică, pe de-o parte prin faptul că unele din cazurile ce ar putea prezenta d. I „Regresează” în mod fericit spre normalitate, iar pe de altă parte datorită evoluţiei agravante a altor cazuri de d.i., doar potenţiale la început, care se

„Realizează” ca atare, fie prin largul concurs „favorizant” al unor împrejurări nefaste, fie din motive greu de înţeles ce rămân mereu ascunse.

În mod inexplicabil (pe deplin) apare o discrepanţă pe sexe în câmpul frecvenţei d.i., fenomen semnalat în toate cercetările, deşi în măsuri diferite; băieţii prezintă mai des, mai substanţiale d.i. decât fetele, la aceeaşi vârstă cronologică (şcolară). În raport cu acea medie globală de reper de 15 – 20% cazuri de d.i., procentajul băieţilor tinde spre 25% din şcolarii de sex masculin, iar cel al fetelor scade spre 10% raportat tot la întreaga populaţie de sex feminin (MORRISON, D, MANTZICOPOULOS, D, CARTE, E., 1989). În lume, situaţia frecvenţei d.i. diferă mult şi de la o ţară la alta, în acest caz intervenind o serie de parametri culturali şi lingvistici. De exemplu, d.i. referitoare la scris-citit sunt mai frecvente în ţări cu limbi etimologice, mai puţin transparente (lb. engleză, lb. franceză), decât în limbile fonetice, mai transparente, unde corespondenţa fonem-

grafem nu pune probleme (lb. italiană, lb. spaniolă, lb. română). Probleme semnificative, recunoscute azi cu probitate, sunt şi-n China şi-n Japonia, când se însuşesc dificilele logograme, varianta modernă a vechilor şi mai complicatelor ideograme.

Nedispunând de un tablou, un „portret”, o idiosincrazie pregnantă şi uniform simptomatică, d.i. sunt frecvent asortimentate cu o deconcertant de vastă intervariabilitate a cazurilor personale de d.i., în plan temperamental, relaţional, atitudinal, aptitudinal şi mai ales conjunctural-performanţial. Aceasta justifică controverse referitoare la frecvenţa d.i. care rămâne oricum îngrijorător de mare, în populaţia infantilă şi nu dă semne clare de scădere.

Nu există, practic, studii sistematice, relevante privind frecvenţa d.i. în rândul adolescenţilor şi adulţilor, poate şi pentru că asemenea cazuri suni greu de urmărit diacronic, pe eşantioane reprezentative, dar şi pentru că inteligenţa „socială” compensează în parte d.i., deşi acestea vor persista într-un fel sau altul în deficite profesionale şi de integrare în general. Asemenea studii ar putea însă evidenţia şi situaţii de regăsire a d.i. din copilărie în „pachete” aproape intacte, prea puţin diminuate, la adulţi, ceea ce ar echivala cu o ruşinoasă recunoaştere, fie a indiferenţei, fie a incapacităţii în abordarea ameliorativă a d.i., la timpul potrivit.

4.2. EVOLUŢIA COPILULUI CU DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE

Evoluţia d.i. în ontogeneza copiilor care prezintă acest fenomen încă le la început, a suscitat în permanenţă un interes deosebit, dat fiind specificul acestor disfuncţii şi mai ales „delicateţea” abordării lor în şcoală.

Pentru mai mulţi dintre părinţii unor astfel de copii şi pentru multe între cadrele didactice care le predau, d.i. par a nu prea avea remediu, nilucând un sentiment al fatalităţii şi o anumită resemnare frustrantă.

Prognosticul evoluţiei şi mai ales al reducţiei d.i. în şcoală este, întranumită măsură rezervat, moderat chiar şi-

n rândul specialiştilor (psihologi, defectologi, logopezi).

Din fericire, există însă destule opinii, dintre cele mai autorizate care US (în că evoluţia copilului cu d.i. nu este neapărat alarmantă, dacă se intervine la timp şi adecvat, iar reducţia, ameliorarea pot fi semnificative, n special pe fundalul menţinerii copilului respectiv în ambianţa de învăţare, i activitate în care a debutat, adică în şcoala obişnuită, dar cu înţelegerea i sprijinul de rigoare (LERNER, J., 1997).

O interesantă statistică în acest sens, urmărind evoluţia unor copii cu d.i. pe o perioadă de 5 ani, de la debutul şcolarităţii, a realizat C.M. MONDERO în 1989. S-au obţinut, în ordine descrescătoare ca pondere, sunătoarele procentaje, pe următoarele situaţii specifice care s-au profilat în practica şcolară obişnuită, spontană (MONDERO, C., 1990):

Cea 40% din copiii cu d.i. au fost „împinşi” în învăţământul special, de regulă în şcoli ajutătoare;

Cea 24% dintre copiii cu d.i. au rămas în învăţământul general, unii au fost transferaţi dintr-o clasă în alta, paralelă, de la o şcoală la alta (tot generală) sau au repetat clasa, o dată;

Cea 15% dintre copiii cu d.i. au fost spitalizaţi pe perioade lungi instituţionalizaţi insistent, din iniţiativa părinţilor sau la sugestia unor specialişti (medici, orientatori etc.);

Cea 10% din copiii cu d.i. cu fost retraşi pur şi simplu de la şcoală, definitiv, de către părinţi, în special după două repetenţii;

Cea 8% din copiii cu d.i. au revenit din învăţământul special în cel general, după 1 – 2 ani de şcoală ajutătoare unde au fost percepuţi ca pseudodebili performanţi, revenirea lor producându-se, de regulă, spre finele ciclului primar şi începutul celui secundar inferior (gimnaziu).

Autoarea menţionează faptul că aceste 8% din cazuri de reviriment nu sunt neapărat dintre cei 40% împinşi iniţial în învăţământul special, ci unii chiar presupuşii deficienţi-mintal, „înrolaţi” de la bun început în sfera

educaţiei speciale;

Cea 3% dintre cazurile de d.i. au eşuat total, intrând în degringoladă, „derapând” grav, în ciuda încăpăţânării părinţilor de a-i menţine în şcoala generală; aceşti copii au abandonat practic învăţământul general, neintrând nici în sistemul educativ special.

Această statistică este desigur, relativă, dar ea este, totodată ilustrativ;! pentru evoluţia grupal-categorială a copiilor cu d.i., relevând unele aspecte ce merită a fi analizate, atât prin prisma cifrelor, cât şi dincolo de ele:

S în primul rând, nu trebuie uitat faptul că iniţial toţi aceşti copii cu d.i., adică un „întreg” de 100%, au fost consideraţi la debutul şcolarităţii, în general normali şi, în consecinţă, prezumtiv-performanţi la nivel de suficienţă pentru exigenţele şcolii; acceptarea lor în şcoala obişnuită s-a făcut probabil cu o anumită largheţe, sau toleranţă, ori poate chiar Ignoranţă. Cert este că după 5 ani de şcoală generală, peste trei sfertur dintre ei (76%) ajung să suporte într-o anumită măsură, avatarurile dificultizării învăţării (din 100% se scad cei 24% de la subpunctul 2 al statisticii prezentate), iar în final, cca. 68% dintre copii să nu termine la timp sau deloi învăţământul general obligatoriu (din 76% se scad 8% ce revin în şcoala generală din învăţământul special);

S în al doilea rând, faptul că 24% dintre copiii cu d.i. rămân şi rezistă în învăţământul general şi că alţi 8% dintre copii revin „eroic” dii învăţământul special în care eşuaseră întâmplător, ridică la aproape 1/3 (24% + 8% = 32%) contingentul optimist şi legitimant al posibilităţii abordării realmente eficientă a d.i. în şcoală.

În al treilea rând, procentul de 40% al copiilor ce prezintă disfuncţii atât de mari încât trec în învăţământul special este nu doar cel mai substanţial dar şi cel mai discutabil, controversat, pentru a se obţine prin rejectarea ulterioară a copiilor cu el. I „Grave” din învăţământul curent, obişnuit pentru care păruseră cvasi-normali la început, şi nu prin evaluări, diagno t şi orientări iniţiale, prealabile şcolarizării, mult mai fireşti şi incomparabil mai

oportune.

Oricum, faptul că, în sens invers 8% dintre copiii suspectaţi de debilitate mintală lejeră în şcoala ajutătoare, reuşesc să revină, printr-o „revalorificare” atentă a lor, în şcoala generală, trebuie să dea de gândit. Ei repreintă aproape un sfert din cei 40% „exilaţi” în învăţământul special, ceea ce poate pune cu legitimitate în discuţie o anumită grabă precipitată, un arbitrar căruia îi cad uşor pradă copii din ultimul sfert performanţial al fiecărei i lase, deveniţi incomozi prin „lentoarea” sau problemele lor de învăţare şi prea repede şi uşor „debarcaţi” în învăţământul special. În acest sens tinde să devină tipică atitudinea unor învăţători care fie că „şantajează” cu pectrul repetenţiei repetate pe părinţii rezistenţi la sugestia lor de a-şi transfera copiii la şcoala ajutătoare, fie că tolerează formal în clasa lor copii i U d.i. (despre care ei rămân totuşi convinşi că sunt deficienţi mintal), până la finalul ciclului primar. Astfel de cazuri nestimulate, neantrenate, ba dimpotrivă „lăsaţi în pace” cu o suverană şi profesională „înţelegere” Iteneficiază practic de cea mai sigură „reţetă” pentru ancutizarea paroxistă a d.i., în clada a V-a şi a VI-a.

S În al patrulea rând, spitalizarea în intenţii expres-terapeutice, curative a cca. 15% dintre copiii cu d.i. relevă faptul că fenomenul d.i. în Ine continuă să fie conceput, considerat drept patogenic, ca o stare patologică propriu-zisă, reductibilă printr-o filieră abordaţivă exclusiv-medicală.

Această atitudine a părinţilor, a cadrelor didactice şi mai ales a medicilor este mai degrabă dăunătoare, pentru că izolează copilul respectiv de mediul său cotidian firesc, vizându-i explicit ameliorativ, fie intelectul, fie comportamentul, fie psihismul în general, printr-o psihoterapie (nu întotdeauna adecvată), printr-o medicaţie (nu întotdeauna necesară), ignorând însă total şi sistematic un instrument mult mai la îndemână şi mai indii al intervenţia educativă specifică, pe coordonatele ci funcţionale curente, în învăţarea conjunctural-cotidiană a copilului elev cu el. i Aşa cum se pl. o e edează însă, de

facto, nimic nu garantează că aceşti copii spitalizaţi se voi îndrepta” la învăţătură, după toate aceste eforturi medico-farmaco-psihologice. Consecinţele ulterioare ale hospitalismului şi instituţionalizării îndelungate asupra naturii şi personalităţii fragile a copilului de această vârstă ce se simte „rupt” de asemeni şi de viaţa de afară şi etichetat ca „bolnav”.

de o boală „stranie” şi fără sfârşit, pe care el n-o simte şi nici înţelege, devin ele însele factori agravanţi.

S în al cincilea rând, retragerea a cca. 10% dintre copiii cu d.i. de la şcoală, de către părinţi, după 1 – 2 repetenţii în 5 ani de studiu este, în esenţă, tragică, „alimentând” procentajul redutabil al analfabetismului unei naţiuni, al indivizilor greu integrabili în plan socio-profesional. Se exprimă, într-un fel şi un demn protest al bunului simţ părintesc ce refuză atât „virarea” spre învăţământul special, pe care îl simt prea special pentru copiii lor, cât şi internarea în centrele de N.P.I. Nu se exclud desigur nici cazurile când această retragere a unor copii cu d.i. din şcoala obişnuită se „realizează” de la sine prin nepăsarea totală a părinţilor.

În sfârşit, cazurile de d.i. ce se agravează maximal, deşi nu sunt decât cca. 3%, sunt, nu doar dramatice, dar şi ilustrative prin ele însele, pentru ceea ce înseamnă d.i. de regulă aceste cazuri de „naufragiu total” în învăţare au la bază, pe de-o parte menţinerea „cu orice preţ” în şcoala generală a copiilor cu d.i. tot mai accentuate, iar, pe de altă parte chiar acest „orice preţ” plătibil, care în loc să fie unul singur şi anume eforturi de înţelegere şi abordare adecvată în şcoală, se metamorfozează într-o dublă ipostază.

El apare, astfel, uneori sub forma „convingerii” învăţătorului de către părinţi (prin mici atenţii) de-a le păstra copilul în clasă, iar alteori sub forma unor meditaţii (pregătire pentru şcoală) în surplus, acasă, în particular, administrate copilului în cauză. Ca factor de influenţă majoră rămâne însă învăţătorul profesorul, adultul competent şi cu finalităţi clare, a cărui influenţă

focalizează selectiv, oportun şi maleabil asupra copilului cu d.i. poate atenua chiar îngerenţa şi concurenţialitatea sabotantă a celorlalţi factori.

Dar nici profesorul sau învăţătorul nu este un „fac totum”, în abordarea d.i., existând în ceea ce-l priveşte pe el, atât factori de intervenţie şi influenţă aflaţi sub controlul său direct, cât şi factori ce rămân în afara controlului profesorului, oricât de bine ar fi acesta intenţionat.

Asupra ambelor categorii de factori se vor face referiri în subcapitolul despre abordarea copilului cu d.i. în şcoală.

4.3. ABORDAREA COPILULUI CU DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE ÎN ŞCOALĂ

În prezent, abordarea practică a copilului cu d.i. în şcoală este o Ilitate ce se amplifică şi pregnantizează în multe ţări avansate. La noi ea unâne încă la început, deşi „filosofia” şi teoria d.i. a pătruns, e drept, firav, ui învăţământul românesc.

Este greu de vorbit despre o abordare generală, de reper, orientată a 11 în şcoală, dată fiind marea lor varietate şi concreteţe conjuncturală, ceea i? face ca mult mai viabilă şi realistă să fie abordarea specifică a d.i. după npul, gradul afecţiunii învăţării şi după individualitatea persoanei în cauză, i situaţiilor ei de viaţă şi învăţare. Astfel de abordări specifice, mai tehnice, or fi reînlănţuite implicit în a doua secţiune a lucrării de faţă, când se vor prezenta, pe larg, cele mai frecvente d.i. specifice întâlnite în şcoală.

Revenind la abordarea generală, orientativă, mai degrabă teoretică i d.i., indiferent de specificitatea lor, aceasta se poate face dintr-o întreită perspectivă (GARCIA-SANCEZ J., 1985):

Perspectiva bazal-conceptuală;

*

Perspectiva factorială-determinativă;

Perspectiva formal-procedurală.

4.3.1. Perspectiva bazal-conceptuală

Perspectiva bazal-conceptuală, privind abordarea d.i., s-a configurat şi întregit treptat, fiind de fapt expresia concepţiei intervenţioniste ce a însoţit d.i. încă din prima lor ipostază din anii ’60, de la apariţia lor în sfera preocupărilor specialiştilor.

Această perspectivă a cunoscut, în timp, trei subdirecţii:

V Abordarea procesuală;

V Abordarea directă;

V Abordarea comportamental-pragmatică.

(GARCIA-SANCEZ, J” 1995)

4.3.1.1. Abordarea procesuală, întemiată încă de S. KIRK, în 1963, a dominat în anii ’70; ea presupune intervenţii acţional-stimulaţive, dar şi terapeutic-recuperative şi chiar medicale, asupra acelor procese sau abilităţi psihice ale copilului cu d.i., dovedite sau suspectate de-a fi generat incapacităţile de învăţare constatate. Această abordare a rămas tributara viziunii medicale, neurologice şi chimice mult accentuate şi unei „etiologii” exclusiv endogene, semnificativ-ereditară a fenomenului d.i.

4.3.1.2. Abordarea directă este reflexul modernizării concepţiiloi intervenţioniste asupra d.i. din anii ’80 ai secolului nostru, aceasta şi datorită schimbării în parte a viziunii teoretice asupra lor în sensul nuanţării acesteia. Abordarea directă a d.i. are la bază impactul nemijlocit şi ultim al acestora în sfera învăţării şcolare efective, singura ce identifică şi cuantifică d.i.

I se mai spune, de altfel, şi „abordare academică” pentru că evaluează şi influenţează „abilităţile academice” ale individului, dincolo de procesele şi capacităţile psihice în sine, care deşi mulţumitoare uneori, se traduc în surprinzătoare disfuncţii de învăţare. Abordarea directă promovează în esenţă „instrucţia directă”, creând şi dezvoltând programe educative corelative puternic adecvate şi individualizate în şcoala obişnuită, axate în special pe arii pregnant instrumentale, însuşirea limbajului, scrierii, citirii, calculului matematic,

raţionamentului logic etc.

Partizanii abordării directe se disting în două fracţiuni de natură procedurală:

Instruirea directă atomistică (KAVALE, K., 1992); pleacă de la elementele analitice minime, mergând treptat, cât este posibil, spre subpărţi şi întreg, exagerând chiar maniera analitico-sintetică a învăţământului tradiţional;

Instruirea directă holistică, globală, (POPLIN, M., 1991); (REID, R., 1988) dimpotrivă, neagă total această manieră „detaliantă” susţinând că orice copil normal, cu atât mai mult unul cu d.i. trebuie abordat în şcoală, de la început şi-n permanenţă ca un TOT, cu interesele, nevoile şi motivaţia sa de ansamblu, punându-i-se în faţă unităţi de învăţare semnificativ integrate, relevante (inter/mulţi, transdisciplinară), dar cu grijă concepute, dozate şi eşalonate.

4.3.1.3. Abordarea comportamental-pragmatică este mai recentă, moilomă şi actuală, specifică mai ales deceniului nostru (anii ’90) şi se bazează pe o „analiză comportamentală aplicată de tip pragmatic” (HAMMIL, I >, 1990); (GOMEZ, G., 1994). Cum era de aşteptat, o astfel de abordare te în fond un rezonabil şi abil compromis, neignorând nici procesele i sihice „incriminante”, nici „reflexul academic” (şcolar) al d.i., valorificântu-le pe ambele când şi cât este cazul, în planul conduitei diverse şi versalile a copilului şcolar cu d.i.

În baza unui atente explorări a conduitei generale a copilului respectiv, acest tip de abordare intenţionează crearea unei noi conduite de învăţare, reluând benefic ceea ce exista deja, construind ceea ce nu există încă, în asul configurării unor noi abilităţi care să-l ajute în învăţare: planificarea Htivităţii, reţinerea informaţiei, procesarea ei, generalizarea şi transferul în nvăţare etc. Pentru aceasta, în prealabil, se detectează necesităţile nstrucţionale reale ale copilului în sensul operaţional al acestora, nu neapărat ole de patrimoniu, de stocare (conţinut). Nu se pune mare accent pe umplerea expresă a locurilor din învăţarea anterioară, ci se concentrează toate

torturile pentru instrumentarea, abilitarea şi capacitatea copilului de-a şi le mple singur ulterior, prin „recurenţa învăţării” (GOMEZ, G., 1994).

4.3.2. Perspectiva factorial-determinativă

Această concepţie în abordarea d.i. are multe afinităţi cu abordarea i importamental-pragmatică din cadrul perspectivei de abordare bazal-con ptuală, dar în acest caz se ambiţionează, dintr-un unghi determinist dai şi >iagmatic-speculativ, identificarea şi considerarea factorilor din ambianţa şi inactica şcolară ce depind sau nu de cadrul didactic care devine, în această situaţie, personajul principal, protagonistul „luptei” cu d.i.

Astfel, factorii pregnant determinanţi ai d.i. ce influenţează asupra pilului, în raport cu care cadrul didactic la clasă are sau nu vreun control unt clar structuraţi, după cum urmează (GARCIA-SANCEZ „I., N., >95); (LERNER, J., 1997):

Factori aflaţi sub controlul real al profesorului:

Identificarea precoce a predispoziţiilor pentru d.i. şi a d.i.

Organizarea procesului de învăţământ de o manieră adecvată şi individualizată;

Metodele şi strategiile de predare/învăţare;

Utilizarea şi „manipularea” discreţionară a timpului didactic;

Analiza de sarcini în învăţarea individuală, perelev;

Asigurarea unei conduite şi a unui ambient de succes, cvasi-perma nente pentru elevul cu d.i.

Factorii aflaţi în afara controlului profesorului:

Afecţiunile (disfuncţiile) cerebrale minime;

Nivelul inteligenţei modest (nu neapărat liminal, dar în preajnt. Acestei zone);

Probleme ce ţin de ambianţa familială defavorabilă;

Distribuţia naturală a populaţiei

Reiese, aşadar că factorii controlabili de către profesori (într-o anumi tă măsură, de la puţin la aproape total) pot să se constituie în unul sau mu multe din planurile personale ale:

Dotării;

Utilizării;

Instrumentării, în plan acţional-dinamic (S.R., HOOPER, 1992).

D.I. devin astfel o problemă mai degrabă socio-integrativă, relaţional acţională şi profesională (în cazul nostru şcolară), ele manifestându-se îi activitate şi performanţă şi necesitând abordări tocmai printr-o activizau specifică – formativă, antrenantă. Din perspectiva dotării precare, cu reflexul ei, mai degrabă organic-somatic (uneori genetic) evoluţia pozitivii sperată, dezirabilă a d.i. este în general minoră, nesemnificativă sau chim inexistentă (cum este cazul L.C.M. şi D.C.M.).

Din perspectiva utilizării (dezanchilozării) şi instrumentării unor orga ne suborgane etc., există întotdeauna un potenţial de dezvoltare, abilitau prin stimulare, antrenare, obişnuire, ceea ce face ca evoluţia efectiv pozitiv a d.i. să fie şi posibilă şi realistă, între anumite limite, destul de largi impuse, desigur, uneori chiar de „plafonul” dotării organice (precare).

Dar tot ceea ce denumim global evoluţie pozitivă a d.i. şi a copilulu cu d.i. depinde de o serie infinită de factori care apar când cele don realităţi: copilul şi învăţarea intră în contact curent direct şi finalist, îi climatul solicitant, uneori agresiv, alert, apăsător şi absolut uniformizai) pentru atât de diferiţii copii elevi.

Factorii implicaţi în apariţia şi evoluţia d.i. ţin, evident, de copilul în i. Uiză, dar şi de mediul familial al copilului, de mediul său şcolar, de mediul l. Imilial al profesorului, de conjuncturi şi contexte numeroase şi diverse „iţimgându-se astfel la o deconcertantă listă şi la o congruenţă imprevizibilă de factori condiţionând şi influenţi.

În centrul fenomenului d.i. trebuie să pornim, indiscutabil de la investigarea şi abordarea copilului în cauză, dar în el se întâlnesc, după cum şi putut vedea, prea multe variabile concurenţiale greu de controlat.

În primul caz, copilul, prezent formal în şcoală (clasă)

„veghează” pasiv şi inutil, trecând „automat”, dintr-o clasă în alta, pierzându-se astfel, ai fiecare zi, ocazii şi oportunităţi irecuperabile de a se interveni, fiind împins inexorabil spre „cascada” de netrecut a clasei a V-a unde echipa celor 10 – 12 profesori nu va mai întruni „înţelegerea” de până atunci.

În al doilea caz, şi mai grav, meditaţiile în particular în intenţii recuperative, dar după absolut aceeaşi manieră ca şi pentru copilul normal, pot deveni de-a dreptul răvăşitoare pentru un astfel de copil, suprasolicitat în mod convenţional, obsedant, ce poate astfel, pe drept cuvânt, ajunge să lic spitalizat într-o unitate de profil.

Pe ansamblu, evoluţia ca grup categorial a copiilor cu d.i. pe perioade îndelungi, relevată într-o asemenea statistică este în mare parte nemulţumitoare, dar lasă loc suficient multelor speranţe, în condiţiile în care ar schimba fundamental optica, în perceperea, depistarea şi abordarea d.i. chiar în şcoală, unde ele apar şi se manifestă.

Desigur, mult mai interesantă ar fi de studiat şi prezentat evoluţia personală, individuală a fiecărui copil cu d.i., dar acest lucru este mai greu de realizat, dat fiind că d.i. sunt întotdeauna o istorie „la purtător”, absolut irepetabilă şi contectualizată, conjuncturală. Aceasta, în ciuda faptului că se aspiră la o anumită teoretizare generalizantă, şi la o „simptomatică” orientativă, de principiu, a enorm de diversului şi încă surprinzătorului fenomen d.i.

Copilul „X”, un copil obişnuit, normal până mai ieri, de îndată ce a mers la şcoală, a început să manifeste d.i. pe care nimic nu lăsase înainte a se întrevadă; dimpotrivă, copilul „Y”, suspectat vag, încă din grădiniţă, al ar putea prezenta unele probleme semnificative la contactul cu şcoala, a dovedit o mare capacitate de adaptare din mers şi, după uşoare oscilaţii, iminente la început, s-a aliniat relativ repede şi uşor standardelor conduitei şcolare curente. Acestea nu sunt doar „scenarii” didactice posibile, ci realităţi şi „destine” întâlnite de fiecare dintre cadrele didactice. Ele ilustrează şi reţin „paradoxul” d.i. în

percepţia, opinia şi simţul comun al oamenilor şcolii şi al părinţilor (care contrariază nu odată şi pe specialişti).

Evoluţia individuală a copilului cu d.i. departe de-a fi lineară şi uniformă, este, de multe ori surprinzătoare şi derutantă, atunci când nu este pur şi simplu cronicizată şi intens agravantă.

În principiu, se ştie şi se acceptă că, pentru un copil cu reale d.i. (d.i.p.) „neînţeles”, adică nedepistat la timp şi neabordat educativ în consecinţă, „traseul performanţial” al d.i. se vectorizează obligatoriu:

De la dizabilităţi de învăţare spre dificultăţi de învăţare;

De la d.i. iniţiale la d.i. ulterioare;

De la d.i. sporadice spre d.i. curente;

De la d.i. instrumentale spre d.i. operaţionale;

De la d.i. conjuncturale (situaţionale) spre d.i. omniprezente;

De la d.i. de achiziţie spre d.i. de evoluţie ş.a.m.d.

În schimb, un spirit responsabil şi implicant în rândul cadrelor didactice şi al părinţilor, oportun şi competent consiliaţi şi sprijiniţi de specialişti, poate atenua, modifica, deturna, întârzia sau chiar opri astfel de evoluţii, adică involuţii ale învăţării. În practică, însă, acest lucru este pe atât de dificil încă în şcoala românească, pe cât de nou şi „tânăr” este fenomenul d.i. în conştiinţa practicienilor de la catedră.

Orice caz de d.i. identificat şi investigat (diagnosticat) la timp este pe jumătate rezolvabil, pentru ca, ulterior, abordat adecvat, să fie încă pe jumătate din ceea ce mai rămăsese de făcut, rezolvat, ceea ce ne conduce metaforic, dar nu numai, la o reabilitare de cea trei sferturi din dimensiunea „răului” ce s-ar fi prefigurat altfel. Aşadar, evoluţia d.i. la un copil este dublu polarizată:

Involuţia învăţării în caz de neabordare educativă;

Ameliorarea învăţării în cazul depistării şi abordării energice şi adecvate a d.i., dar atenuarea d.i. nu înseamnă automat şi creşterea performanţei şcolare a copilului în cauză, acesta trebuind să fie „reînvăţat” să înveţe,

„reobişnuit” să o facă de-o manieră sistematică şi eficientă. Aceasta pentru că d.i. nu sunt câtuşi de puţin o „boală”, în sensul medical al termenului, ci doar o precaritate într-un anumit set de „normativităţi” sau „prescriptibilităţi”, pe când factorii aflaţi în afara controlului profesorului rămân liberi, fluctuanţi, imprevizibili, fiind incompatibili cu o valorizare prescriptiv-normativă semnificativă. Ne vom ocupa, în cele ce urmează, de ambele categorii de factori, insistând, desigur, pe factorii controlabili de profesor şi explicitând, pe cât posibil, pe unii dintre aceştia.

Factorii aflaţi sub incidenţa controlului profesorului sunt, fără îndoială, ilutari, dat fiind că sunt totuşi controlabili, variabili în mod finalist şi Itiar combinabili de-o manieră strategică, când este cazul. Cu toate acestea, dintr-o anumită perspectivă, aceşti factori aduc şi un deserviciu abordării li „pentru că au alimentat şi continuă să alimenteze concepţii şi mentalităţii adiţionale de natură determinism-cauzalitate clară, ceea ce în sfera d.i. pare parţial inadecvat. Ambiţia pozitivistă a profesorilor şi învăţătorilor dei stabili, afla cauzele exacte, precise ale d.i. la un copil, în scopul acţionării i. Upra „rădăcinilor” d.i. scontând pe un efect „sigur” de „vindecare” a ieşit, mai ales, din maniera de abordare medicală a d.i. în care termeni i „diagnostic”, şi „tratament” sunt specifici (FERNALD, G., 1988).

De exemplu, chiar dacă, prin absurd, s-ar putea identifica „punctiiirm” o cauză a d.i., precum l. e.m. Sau e.i. Liminar, acest lucru nu este de mire ajutor practicianului de la catedră, dat fiind că ambele aceste „diagnostice” sunt ele însele constructe etiologice aproximative care nu sugercai cu suficienţă decât starea de fapt, nu şi rezolvarea sau sprijinul necesar al respectivului caz de d.i.

În fond, un copil cu d.i. nu-i practic diferit de ceilalţi copii, în afara şcolii şi nici chiar în şcoală, întotdeauna. Numai când învaţă în regim şcolar el devine deosebit într-adevăr, în sensul de disfuncţional, pentru că este un dizabil, sub acest aspect, mai ales.

Într-un astfel de caz, dizabilităţile lui sunt de-o factură cu totul specifică, nu constantă, şi omniprezentă, ca în cazurile de deficienţe; acest lucru ar putea reclama şi o terminologie specifică, propunându-se, spre templu, „copii educaţional dizabili” (ARIEL, A., 1992) şi o abordare de un tip nu atât curativ cât mai ales funcţional-recuperativ a acestor dizabilităţi.

Între factorii controlabili de profesor merită un cuvânt în plus:

Identificarea timpurie a predispoziţiilor spre d.i. şi chiar a d.i. i atare (tratată în chiar acest capitol, pe scurt, dar dezvoltată în capitolul următor);

Analiza de sarcini în învăţarea individualizată per elev, cu referii complementare ulterioare;

Asigurarea unei conduite şi ambianţe de succes pentru copilul ci d.i., tratată de asemenea, pe larg, în capitolul VI.

Identificarea cât mai timpurie a predispoziţiilor spre d.i. şi a d.i. ca atare, adică a copiilor cu risc educaţional, în general, şi abordarea lor precoce, anticipativă şi precativ chiar, fără a se aştepta ca d.i. să devină realităţi evidente, sunt astăzi demersuri unanim acceptate şi agreate. Există însă şi unele opinii critice, nu fără un anumit temei, care relevă faptul că o asemenea identificare timpurie a unui copil cu risc educaţional poate influent mult expectaţia în materie de învăţare a cadrului didactic faţă de acest copil într-adevăr predicţia şi verosimilitatea unor d.i. în raport cu un anumit copil emise de specialişti competenţi (şi aflate de cadrul didactic) pot genera uşor veritabile „profeţii” pesimiste din partea acestuia, care ajung să limitezi chiar accesul acelui copil la succese ulterioare în învăţare. Educatorul poate deveni, astfel, fără să vrea un redutabil „Pygmalion în clasă”, mai distructiv decât cel „original”, descris de Jacobsen şi Rosenthal în cartea lor omonimă. Acest „pericol” al identificării timpurii a copiilor cu risc educaţional există, într-adevăr, dar poate fi evitat de către cadrele didactice realiste şi responsabile. În schimb, predicţia ştiinţifică a unor d.i. ulterioare, eventuali

înseamnă în plan valoric, punerea educatorilor într-o necesară cunoştinţă de cauză, avertizarea lor la nivel de suficienţă în raport cu fenomenul d.i. şi cu cazul în speţă, ceea ce este oricum de preferat ignoranţei comode şi totali sau unei perpetue contrarieri şi mai ales unor supoziţii deplasate, fanteziste chiar (GARCIA-SANCHEZ, 1995).

Identificarea timpurie a copiilor cu risc educaţional este în multe ţări o practică curentă şi exhaustivă, exprimată prin ceea ce se numeşte „SCREENING”-ul populaţiei infantile preşcolare încă de la naştere. Referiri ampli la problematica screeningului şi la relevanţa sa teoretico-practică vom face în capitolul următor ce comportă asupra examinării şi evaluării copiilor cu d.i.

Asupra factorilor ce ies de sub controlul profesorului în abordarea d.i. din cadrul perspectivei factorial-determinative nu ne vom opri în mod expres, ei apărând implicit şi incidental în lucrarea de faţă conform, de altfel, îi modul lor de manifestare.

4.3.3. Perspectiva formal-procedurală

Perspectiva formal-procedurală asupra abordării copilului cu d.i. este una concret-tehnică, de amănunt şi mare pragmatism, dar şi de un anumit dramatism, uneori.

Deşi cât se poate de practică şi conjuncturală, în raport cu cazuistica efectivă a d.i.m., această perspectivă îşi are totuşi anumite premise teoretice, referenţiale. După SUGARMAN (SUGARMAN, S., 1987) câteva astfel de premise sunt:

Considerarea dezvoltării chiar şi a copilului cu d.i. ca fiind axiomatică şi nu ca pe o posibilitate eventuală ce trebuie dovedită sau nu;

Considerarea specificului stadiilor finale ale dezvoltării copilului cu d.i. ca pe un rezultat al investigărilor şi strădaniilor (educatorilor şi specialiştilor) şi nu ca pe o premisă a acestor demersuri;

Punerea în evidenţă a nivelului şi cursului actual al dezvoltării şi nu a cauzelor nedezvoltării copilului cu d.i., dat fiind că acestea din urmă sunt şi greu de precizat şi futile de multe ori;

Specificarea a ceea ce poate face şi chiar face copilul cu d.i. şi nu a ceea ce nu poate face (încă);

Utilizarea de date evolutive, ce se schimbă mereu de-a lungul unui interval de timp, în aprecierea performanţei copilului cu d.i. şi nu a datelor culese din diferitele sarcini simultane, în care este antrenat copilul respectiv la un moment dat, căci „competenţa” lui astfel „operaţionalizată”, static şi statistic, este, de cele mai multe ori slabă, dar şi falsă, nerelevantă;

Înţelegerea modului de gândire a copilului cu d.i. printr-o inferarc minimă, plecând de la datele concrete, acordându-se un credit moderat, dar realist maturizării dezvoltării copilului respectiv, în raport cu baza şi resursele sale actuale (SUGARMAN, S., 1987).

Mai înainte de concreteţea efectică a disperformanţei în învăţare a cazului în sine al copilului cu d.i., ce trebuie abordat suporţiv-educativ, se impune a fi luate în seamă câteva aspecte „la purtător” (GARCIA-SANCEZ, J., 1995): vârsta, sexul, nivelul intelectual, nivelul cultural, nivelul socio-relaţional, nivelul comunicării, nivelul experienţei anterioare şi al organizării acesteia, nivelul adoptabilităţii şcolare etc.

Tot procedurală, deşi nu tocmai în mic, în secvenţe tehnice propriu-zise, ci în paşi mari şi din nou referenţiali, este şi aşa-numita „punere în poziţie” sau în situaţie de abordare efectivă a subiectului cu d.i. (ROURKE, B. şi DEL DOTTO, 1992). În acest sens se vorbeşte de şapte paşi mari în această „aranjare” abordaţivă (ROURKE ŞI DEL DOTO, 1992, p.526):

Pasul 1: constatarea stadiului învăţării academice şi a funcţionării social-adaptative a persoanei cu d.i.

Pasul 2: inventarierea cerinţelor mediului ambiant al copilului cu d.i., cerinţe structurate în imediate şi de durată, fiecare din cele două categorii vizând: învăţarea, munca, interrelaţionarea socială;

Pasul 3: emiterea de predicţii în legătură cu diagnosticul şi prognosticul d.i. pe termen scurt şi lung;

Pasul 4: configurarea unui „plan ideal” de remediere

pe termen scurt şi lung;

Pasul 5: inventarierea disponibilului de resurse folosibile, în remediere, în trei direcţii:

familie;

terapeuţi;

şcoală.

Pasul 6: stabilirea unui „plan realist” de remediere, numai pe termen lung;

Pasul 7: demararea efectivă a abordării remediante, cu evaluarea permanentă a intervenţiei şi rezultatelor parţiale.

De cele mai multe ori însă perspectiva formal-procedurală presupune adevăraţi algoritmi tehnici de intervenţie care trebuie însă pliaţi după caz, în raport cu tipul de d.i. stadiul, anvergura, personalitatea copilului etc.

„Abaterea” de la algoritm nu trebuie înţeleasă ca o „amputare” sau „deturnare” a lui (ceea ce ar însemna o gravă greşeală) ci ca o opţiune pentru alternative procedurale complementare, între fazele unor algoritmi compatibili în cazul respectiv.

De exemplu, în cazul dificultăţilor de învăţare a scris-cititului, opţiunea intru recurgerea la ruta vizuală, directă sau, dimpotrivă la cea fonologică, indirectă este dictată de situaţia specifică a copilului dislexic şi dizgrafic, în iiaseul străbătut de acesta spre accesul la lexicul curent. Asupra acestui i. Pect se va reveni cu insistenţă detaliantă în capitolele ulterioare referitoare la d.i. a scrisului şi cititului, ca d.i. specifice.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

ARIEL, A. (1992)

Ilim ALD, G. (1988)

(la RCIA SANCHEZ, I N (1995)

(IOMEZ, G. (1994)

IIAMMIL, D.D. (1990)

I100PER, S.R. (1992)

KAVALE, K.A. (1992)

IERNER, J. (1997) MONDERO, C. (1990)

Education of children and adolescents with learning

disabilities Merrill Macmillan, NEW – YORK.
Remedial techniques în basic scool subiect (republished) PRO ED, AUSTIN TX.
Manual de dificultades de aprendizaje.
Editorial NARCEA S.A. Madrid.
„Très propuestas utiles para mejor la ensenanza de las matematicas”, în INFANCIA Y APRENDIZAJE în 65/1994.
„On defining learning disabilities: an emerging consensus”, în JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES, no. 23/1990.
The classification of developmental disoders: an owerview; Editions S.R. HOOPER, G.W. HYND;
R.E. MATTISON NEW – YORK.
„La relatividad epistemologica en las discapacidades para el aprendizaje” în SIGLO CERO nr. 139/1992 (trad.).
Learning disabilities (7th edition) HOUGHION MIFFLIN CO. BOSTON.
Dificultades de-l aprendizaje escolar; una perspective neuropsiquica Ed. PIRAMIDE, MADRID.
MORRISON, D; MANTZICOPOULOS S, P; CARETE, E. (1989)
POPLIN, M.S. (1991)
REID, D.K. (1988)
ROURKE, B.P.
DELDOTTO, J.E. (1992)
SUGARMAN, S. (1987)
„Preacademic screening for learning and behavot problems”, în JOURNAL OF AMERICAN ACA DEMY OF CHILD AND ADOLESCENT PSY CHIATRY, nr. 28/1989.
„Principios holisticos / constructivistas de-l proceso de la ensenanza / apredizaje: implicacionr para el campo de las discapacidades para el apren dizaje” în SIGLO CERO nr. 137/1991. „Reflections on the pragmatics of a paradigm shift”, în JOURNAL of L.D. nr. 21/1988. Learning disabilities a neuropsychological perspective.
C.E. WALKER M.C. ROBERSTS Editions.
„The priority of description în developmental

psychology”, în Instrucţional Jouma of Behevio ral Development nr. 10/1987.

CAPITOLUL V

DEPISTAREA, EXAMINAREA, EVALUAREA ŞI PREVENIREA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

DISCREPANŢA DINTRE REZULTATELE EFECTIVE ŞI CELE SCONTATE ALE ÎNVĂŢĂRII CRITERIU FUNDAMENTAL AL DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

DEPISTAREA PRECOCE A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE ÎN ONTOGENEZĂ

IMPACTUL INTELIGENŢEI ÎN DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE

ABILITĂŢILE INSTRUMENTALE ZONE DE MANIFESTARE PREDILECTĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

CONDUITA PSIHOMOTORIE ÎN DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE

O FORMULĂ „MATEMATICĂ” A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

PREVENIREA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Dată fiind natura cu totul specifică a d.i. (cauze aparent inexistente, n manieră insinuantă de manifestare etc.) nu există încă, în domeniul studierii şi abordării lor, o unitate de vederi a specialiştilor în ceea ce priveşte: limptomele, pragul, măsurarea, evaluarea, diagnosticarea, terapia şi nici chiar conceptul de d.i. nu este definitiv configurat.

Pentru a nu „aluneca” spre alte nevoi speciale, cerinţe educative speciale sau alte dizabilităţi, cu care de multe ori sunt contigue sau chiar corelate, trebuie ca d.i. să fie mereu considerate şi menţinute în contextu concret, real de performanţă şcolară a elevului, de sarcina de învăţare şco fără curentă. Aceasta pentru că d.i. nu sunt, atât dizabilităţi în sine, ce exişti, şi se opun a priori calităţii performanţei, rezolvării sarcinii (ca celelalr dizabilităţi), cât mai ales contextuale în raport cu desfăşurarea curenţii efectivă a sarcinii concrete, cu care se împletesc foarte strâns, inseparabili-Astfel stând lucrurile, apare, pe de altă

parte, pericolul relativizării şi chiar vulgarizării diagnosticului d.i., orice indispoziţie, relaxare sau tulburare în învăţare putând fi confundate cu d.i. de aceea, în depistarea examinarea şi evaluarea d.i., pentru a fi suficient consistente şi valide, vor fi vizate, sistematic şi simultan, următoarele şase aspecte (GARCIA-SAN CEZ, J" 1995):

Considerarea realităţii d.i. numai prin prisma rezultatelor reali concrete ale copilului în învăţare şi discrepanţa dintre acestea şi rezultatele scontate, aşteptate conform vârstei şi aparenţei lui;

Raportarea posibilelor d.i. la datele evaluative succesive ale unui vigilente şi permanente atenţii timpurii care să fi consemnat, inc. I se la naşterea copilului, anumite informaţii care pot fi reinterprtate mai târziu la vârsta de 6 – 7 – 8 ani, dacă există în stare primară, dar care nu ar mai putea fi nici măcar bănuite, dacă nu an fost consemnate, luate în seamă, la vremea respectivă, cu mult îi urmă; aceasta echivalează cu un screening total al populaţiei în fantile;

Reexaminarea precauţivă a nivelului dezvoltării intelectuale, din fiind că disfuncţii, retarduri intelectuale sunt primele de bănuit când în rest totul pare absolut normal, în intenţia explicării d.i.

Focalizareae valuativă (şi examinarea) pe domenii performanţiale instrumentale ale personalităţii, considerate ca zone predilecte ţ, prioritare ale d.i. (limbajul oral, scris-cititul, calculul aritmetic);

În cazul copiilor hipo/hiperactivi axarea evaluării pe aceste aspecţi de manifestare a kinezici generale, care chiar dacă sunt doar asociate d.i. devin atât de deranjante şi perturbatoare pentru performant curentă a elevului, încât trebuie luate în seamă;

Tentativa de unificare a eforturilor evaluativ-diagnostice într-un corolar care să exprime sintetic şi pe cât posibil statistic (aproximativ, orientativ), nu doar prezenţa ci şi o anumită cuantificare a d.i. la o anumită persoană.

5.1. DISCREPANŢA DINTRE REZULTATELE EFECTIVE ŞI CELE SCONTATE ALE ÎNVĂŢĂRII CRITERIU FUNDAMENTAL AL DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Una dintre cele mai mari probleme, acuzată frecvent de cei care lui cază cu copiii şcolari sau sunt mereu în preajma lor, putând să-i observe ontinuu şi ajungând să-i cunoască foarte bine, rămâne identificarea oportună.1 corectă a copiilor cu reale d.i. aceasta pentru că se tinde prea des spre itegorizarea facilă a şcolarilor cu d.i. drept copii cu deficienţe mintale (uşoare), exercitându-se, ulterior presiuni pentru „împingerea” lor spre şcoli peciale-ajutătoare.

Dacă d.i. sunt însoţite şi cu tulburări emoţionale şi de factură comporiimentală, atitudinea educatorilor devine şi mai energică, intransigentă chiar.

Unul dintre criteriile acceptate ca pragmatice pentru identificarea grosieră a d.i. rămâne, desigur, diminuarea sistematică şi îndelungată a icrformanţei şcolare a elevilor suspectaţi de d.i.

Deficienţele d.i. din finalul anilor ’80 au introdus între conotaţiile i oinune şi esenţiale ale d.i. aşa-numita „discrepanţă severă” în unul sau mai multe domenii performanţional – şcolare, între reuşita efectivă şi reuşita aşteptată a copilului în raport cu vârsta cronologică, experienţa de viaţă, alitatea educaţiei «„onsumate» „şi, nu în ultimul rând, aparenţa sa generală (I.YON, G.R., 1994).

Prin „discrepanţă severă” trebuie să se înţeleagă însă faptul că reuşita l cetivă scade sub 50% din cea scontată. Persistă totuşi pericolul unui mare iclativism în a judeca în sine şi ulterior compara, după criterii impregnate de subiectivism, cele două tipuri de reuşite.

În consecinţă, „Consiliul pentru Dizabilităţi de învăţare” din S.U.A., prin revista sa „Learning Disabilities Quarterly”, făcea, în 1986, o serie de consideraţii şi recomandări, pe fondul exprimării unor rezerve şi precaut de rigoare în acest sens (FRANKENBERGER, FRONZAGLIO, 1991):

Termenul „discrepanţă” tinde să se focalizeze pe câte

un aspect.1 d.i. (lectură, matematică), excluzând multe alte tipuri de d.i. und compararea celor două reuşite nu-i uşoară, pentru că însăşi evalua rea, dimensionarea reuşitelor de comparat nu-i posibilă;

În special la vârste prea mici (preşcolaritate) şi la vârste prea mai (adulţi, peste 20 – 25 ani) nu există instrumente pentru evaluare, discrepanţei, indivizii devenind mai pregnant omogeni, similări între ei, în afara şcolii, pe care au terminat-o sau absolvit-o, de muli timp;

Mulţi indivizi cu reuşită efectivă slabă intră sub incidenţa discrc panţelor severe din alte motive decât d.i.

Testele de inteligenţă pot induce performanţe aşteptate sau pre. I mari sau prea mici, alterând valoarea discrepanţei;

Este de preferat acceptarea criteriului „discrepanţei severe” doar pentru determinarea, în principiu, aproximativă şi eventuală a unui d.i.

Sesizarea „discrepanţei severe” trebuie să constituie numai începu tul pentru o investigare şi o evaluare multidisciplinară eficientă;

Criteriul „discrepanţei” trebuie confruntat şi contraponderat cu alţi criterii, în special cu cel etiologic;

Când, din motive de forţă majoră, „criteriul discrepanţei” este singurul la îndemână, este obligatorie recurgerea, în punctarea şi era luarea performanţelor reale ale copilului, riguros conform scaleloi şi normelor de evaluare şi notare oficiale, pentru a diminua erorile de evaluare ce pot modifica, de asemenea, discrepanţa.

Din cei doi termeni ai comparaţiei generatoare de „discrepanţă” performanţială în şcoală, probleme pune mai ales evaluarea performanţei i efective, reale, concrete şi curente, de regulă, prin probe, teste docimologice (teste de cunoştinţe) în principal, dar acestea nu acoperă integral ceea ce înseamnă performanţa şcolară, ignorându-se mare parte din aspectele formative ale învăţării la un anumit copil.

În materie de probe docimologice chiar, sunt încă mari probleme în şcoala românească, atâta timp cât nu

există o reţea specializată (ca o veri i dată „industrie”) pentru producerea competentă şi abundentă a lor în raport H diferitele cicluri, profile, obiecte de învăţământ. De cele mai multe ori totul rămâne la libera iniţiativă, dar şi la liberul arbitru al cadrului didactic, l isibil de greşeli în conceperea unor probe de evaluare improvizate empiric, chiar dacă eu cele mai bune intenţii.

Nu fără dificultăţi se circumscrie şi celălalt termen al „balanţei” discrepanţei, adică performanţa scontată, aşteptată în mod legitim de la copilul în cauză. Este adevărat că în privinţa psihismului infantil, a profii. Lor psihologice pe vârste există suficiente date pentru conduita şi performanţa generală, normal-standardizată, pentru viaţa cotidiană şi învăţarea metală.

În ceea ce priveşte însă conduita şi performanţa pur şcolară, unde se manifestă cu precădere d.i., lucrurile nu stau la fel de clar. Singurele repere pentru o „normalitate şcolară” a unuci „vârste şcolare”, ambele referitoare l, i un „elev teoretic”, rămân finalităţile educative aferente şi între acestea obiectivele educaţionale, în impostaza lor detaliant-concretă de obiective operaţionale. Lor li se mai pot adăuga raportările la normele prescrise şi minim acceptate din programele analitice şcolare şi raportările la regulile din regulamentele şcolare.

Pentru un evaluator al d.i. în şcoală, dificilă este şi aprecierea amplă i umulativă a experienţei de viaţă a unui elev, ca şi calitatea instruirii precedente şi în curs, mai ales atunci când el însuşi o prestează. De acuzat este în acest sens şi practica frecventă a evaluării şcolare intermitente, prin sondaj, lacunară şi relativă a elevilor, în locul doritei evaluări continue, formative.

În consecinţă, tendinţele de evaluare a discrepanţei severe în şcoală, în intenţia depistării d.i., trebuie acceptate cu multă rezervă, cu pro. Iuţii de rigoare şi considerate ca un prim pas, dublat, anterior, de o atentă olv. Ei \.no şi ulterior, de o evaluare sistematică a personalităţii copilului în cauza de către specialişti.

După opinii autorizate, o investigare psihologică

exhaustivă a ama minţită, prin teste specifice, corect administrate şi competent interpretaţi nu trebuie să scape din vedere, în multitudinea de zone şi compartimente ale personalităţii copilului următoarele specte (HARNADEK, M., ROURKF, B” 1994):

Percepţia tactilă;

Percepţia vizuală;

Percepţia auditivă;

„* Teste de limbaj oral:

articulaţie, ritm, fluenţă;

vocabular;

simţ sintactic;

auz fonematic;

Înţelegere, codifocare/decodificare;

evocare

Teste de evaluare a grafiei şi lexiei:

conexiunea fonem-grafem;

analiza fonetică;

sinteza fonetică.

Teste de motricitate şi praxie;

Teste de oferientare spaţio-temporo-ritmică şi de percepere a schemei corporale proprii;

„* Teste de evaluare a abilităţilor simbolico-matematice:

calcul;

raţionament;

asociere/disociere;

rezolvare de probleme.

*** Teste de memorie: tactilă, vizuală, auditivă, motrică, verbală etc.

Teste de atenţie etc.

5.2. DEPISTAREA PRECOCE A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE ÎN ONTOGENEZĂ

Atenţia timpurie este astăzi absolut necesară pentru o evaluare încă de la naştere şi apoi din primele săptămâni şi luni de viaţă a fiecărui copil. În felul acesta sunt depistaţi „copiii de risc” sau „copiii de risc înalt”, pentru care există reale posibilităţi de apariţie a unor dizabilităţi

în general, ulterior în viaţă.

În majoritatea statelor dezvoltate se practică, din precauţii absolut uionale, în acest sens, o evaluare propriu-zis iniţială, printr-un test orien1 iliv eficient TESTUL APGAR, ce evaluează vitalitatea generală a nou născutului în primele momente de la naştere. Proba are cinci parametri şi se plică de două ori succesiv, prima dată la 60 secunde de la expulzie, apoi i 5 minute de la naştere, obţinându-se un punctaj mediu ce prin cuantumul nu, categorizează copiii în: sănătoşi, moderat depresivi şi grav depresivi, lupă cum se vede în tabelul de mai jos (GALLARDO-RUIZ; GALLEGOORTEGA, 1995):

ASPECTE PARAMETRI)	PUNCTAJ (O/1/2)		
	O puncte	1 punct	2 puncte
mima	absenţa bătăilor inimii	mai puţin de 100 bătăi/minut	peste 100 bătăi/minut
respiraţia	nu respiră spontan	respiră slab	respiră bine, plânge
tonusul muscular	flaciditate generală	se mişcă slab	mişcări normale
Icil exul nasofaringian	nu reacţionează	strâmbături, grimase plânge deplin	strănută, tuşeşte.
culoarea pielii	culoare palidă sau cianotică	trunchiul roz, extremităţile palide sau cianotice	totul roz

Valorizarea acestui test sectorizează trei marje de punctaj, după cum urmează:

Pentru copii sănătoşi 7 – 10 puncte;

Pentru copii „moderat depresivi” 4 – 6 puncte (copii cu risc);

Pentru copii „grav depresivi” 0 – 3 puncte (copii cu risc înalt). Multe date relevante se obţin în primele trei luni de viaţă a nou născutului, prin verificarea reflexelor primare care nu vizează exclusiv aspectele motricităţii, cum s-ar putea crede:

Reflexul suptului: copilul declanşează sucţiunea la apropierea de gură a unui obiect;

S Reflexul de căutare: copilul îşi roteşte capul ca să se apropie cu gura pentru explorarea unui obiect aflat în apropierea sa;

Reflexul de prehensiune (apucare): copilul îşi flexează degetele mâinii pentru a prinde un obiect pe care-l simte în contactul cu mijlocul palmei sau la baza degetelor;

S Reflexul tonico-cervical asimetric: odată cu întoarcerea feţei înti o parte, copilul întinde mâna şi piciorul de pe acea parte şi îşi flexionează membrele opuse;

S Reflexul mersului automat: la stimularea tălpii piciorului cu un obiect dur, copilul produce o serie de mişcări repetate, simulând aproximativ mersul (pedalarea);

S Reflexul MORO: bătând din palme (zgomot neaşteptat) aproape de capul copilului, acesta desfăşoară o reacţie generală ce constă în extensie bruscă a braţelor care apoi tind să se împreune, în timp ce capul cade brusc pe spate şi apare plânsul.

Absenţa, parţialitatea sau întârzierea acestor reflexe instinctive semnalează posibile dizabilităţi mai târziu nu doar în psihomotricitate, ci şi-n senzorialitate şi alte domenii.

Odată cu îndepărtarea de momentul naşterii, după ani de viaţă ai copilului, se poate recurge la criterii psiho-sociale de evaluare care, la rândul lor, pot ajuta la depistarea copiilor de risc (înalt).

PARRAGA, J., şi RODRIGUEZ, J. (1984) recomandă următorii indicatori în acest sens, cotabili cu un anumit punctaj, în consecinţă:

lipsa tatălui din alte cauze decât sănătate sau moarte 3 p lipsa rudelor materne în apropierea copilului 3 p.

fraţi de vârstă şcolară ce urmează cursuri inferioare celor corespunzătoare vârstei cronologice 3 p, demersuri ale organizaţiilor de asistenţă socială pentru luarea în evidenţă a familiei 3 p, plăţi din partea unor organisme de asistenţă socială în ultimii

3 ani 3 p instabilitatea lahorală (profesională) a tatălui, necalificarea sau şomajul acestuia 3 pe.i. < 90 al unuia dintre părinţi 3 p.

e.i. < 90 al unuia dintre fraţii mai mari 3 p.

un membru al familiei a solicitat ajutor social profesional în ultimii 3 ani 1 p.

alte diverse circumstanţe negative 1 p.

Dintr-un total posibil de 26 puncte „în rău”, o cotă de minimum 11 puncte semnalizează deja un risc psiho-social, iar peste 18 puncte un risc ptiho-social înalt, ambele categorii de risc fiind expresii ale riscului strucmial de adaptare şi integrare socio-profesională a acestor copii. (PARRA (A, J” RODRIGUEZ, J” 1984).

Ideea de SCREENING TOTAL al populaţiei infantile, în intenţia în\entarierii oricăror tulburări şi dizabilităţi în dezvoltare are deja o adevăratăitorie şi o practică semnificativă. Încă din 1966 un grup de lucru al Organizaţiei Mondiale a Sănătăţii, reprezentând şase ţări vest-europene „stabilea că „screeningul implică aplicarea pentru toţi copiii născuţi vii i unor anumite procedee ce pot fi realizate în timp scurt şi de către un personal cât mai puţin specializat şi care vor da indicaţii privind prezenţa nu absenţa unor anumite dizabilităţi” (apud DRILLEN, C., şi DRUMMOND, M., 1983, p.98).

Constatarea prezenţei (reale sau prezumate) a unor dizabilităţi, implică obligatoriu investigarea copilului de către specialişti înalt calificaţi (medici, psihologici etc.) şi abordarea lui în consecinţa, în plan social şi mai ales

educaţional.

Existenţa d.i. nu depinde în mod semnificativ de vârstă, teoriile con icmporane acceptând tot mai mult că acest fenomen nu este doar o mani lestare a copilăriei, el putându-se prelungi sau surveni la orice vârstă, în viaţa unui individ. Cert este că frecvenţa şi incidenţa maxima a d t în plasează, de departe, pe populaţia infantilă la vârste preşcolare, dai m. U ab şcolare mici şi mijlocii.

La copii preşcolari, ideea de „screening preacademic precauţie (Să VRR, L. şi HAGIN, R., 1990), în intenţia predepistării unor posibile d i ulterioare a prins doar într-o anumită măsură, dat fiind că la 4 – 5 ani copilul nu are încă diferenţiate şi specializate suficient marile componente ale personalităţii sale aflate în plină formare; copiii preşcolari, la 3 – 4 ani, încă se aseamănă mai mult între ei decât se diferenţiază.

Un instrument de screening pentru astfel de beneficiari este „PRO GRAM SEARCH” iniţiat în 1989 de MORISON şi colaboratorii, aplicabil între 5 ani şi 3 luni şi bani şi 3 luni de vârstă a copiilor. Acesta are zeo sub probe de evaluare individuală obligatorie, care sunt:

Discriminarea vizuală;
Memorie vizuală imediată;
Copiere vizual-motrică;
Secvenţionarea mecano-motrică;
Discriminare auditivă;
Articulare verbală;
Asocierea sunetelor cu simboluri vizuale;
Orientarea direcţională;
Schema digitală;
Mânuirea (priza) creionului.
(MORRISON, MANTZICOPOULIS, CARTE, 1989)

Cele mai cuprinzătoare programe naţionale de screening s-au dezvoltat în ţările scandinave. În Suedia, Danemarca şi Finlanda extrem de puţini copii „scapă” screeningului (sub 5%), în timp ce în Marea Britanie „pierderile” prin screeningul aplicat de clinicile infantile merg până la 30 – 40% (ROBSON, apud DROLLEN ŞI

DRUMMOND, 1983).

Revenind la Finlanda, ţară emblematică sub aspectul scrupulozităţii şi eficienţei screeningului infantil, testările se fac cam la intervale de o lună, în primul an de viaţă al fiecărui copil care este astfel examinat în medie de 10 – 11 ori în această perioadă. Cea 70% din aceste examinări sunt realizate în clinici infantile, restul de 30% revenind „surorilor de ocrotire comunitară”, prin vizite la domiciliul copilului. În primul an de viaţă orice copil este văzut de cel puţin două ori de un medic pediatru. Ulterior acestui prim an de maximă alertă şi vigilenţă „controalele „se mai răresc, dar nu la mai puţin de o dată pe an, după 3 ani de viaţă, când se examinează minuţios dezvoltarea generală a copilului. Până la intrarea în şcoală, rezultă că orice copil filandez este controlat în medic de cel puţin 18 – 20 ori, de o manieră amplă, responsabilă şi competentă.

Tinerele mame finlandeze deţin un carnet de înregistrare special, unde se consemează rezultatele controalelor şi dinamica dezvoltării copilului.

„Condici” similare de dezvoltarea copilului se pot întâlni şi în Germani;! (MUTTER-KINDER PASS) şi în Franţa (CARNET DE SUNT), unde cu estea sunt completate chiar de către părinţi (în parte). În Franţa screeningnt este obligatoriu la vârstele de 3 zile, 9 luni şi 2 ani, iar beneficiile băneşti uvenite postnatal părinţilor prin lege sunt condiţionate de alte controale ce n adaugă acestor minime obligaţii şi completării „la zi” a acelui „carnet de mătate” al copilului.

În afara ţărilor Europei de Vest, o remarcă specială merită ISRAEI IA, unde în primul an de viaţă fiecare copil este controlat de cel puţin 4 ori, iar în al doilea an de 2 ori, urmând ca până la cinci ani să fie verificat câte o dată pe an.

În toate aceste cazuri prezentate screeningul este practicat, nu atât de medici (pediatri sau de familie) sau de psihologi, defectologi (care se implică mai rar şi-n evaluări mai ample şi mai profunde) cât mai ales de un personal inferior, dar suficient pregătit ce prestează întreaga muncă

de rumul aferentă

Indiferent că se numesc „health visitors” (în SUA), community health nurses (în Anglia), „pedagog social” (în Danemarca, Germania şi Spania) iii „asistent social infantil” în majoritatea celorlalte ţări, aceste persoane primesc o pregătire tip colegiu atentă şi riguroasă, pe durata a 2 – 3 ani, în iogim universitar de scurtă durată.

Dacă la începuturile sale (anii ’60) screeningul a fost conceput, în pecial, pentru a depista întârzierea mintală, deficitele senzoriale, fizice, sau tulburările neurologice şi comportamentale de mai târziu, ulterior s-a profilat, din păcate nu tocmai din plin, pentru a se identifica din timp acei cca. 15 – 20 % dintre copiii preşcolari ce aveau să constituie grupul relativ consimt al populaţiei infantile cu dificultăţi de învăţare. Aceştia în mod impropriu, intrau în şcoală ca absolut normali, erau trataţi ca atare, fiind astfel privaţi de cea mai mică abordare în consecinţă în plan instructiv-cducativ unde dizabilităţile lor începeau să se arate, mai curând sau mai târziu, mai mult sau mai puţin.

În Marea Britanie se recomandă cu insistenţă, după examinarea atentă la naştere şi din primele zile de viaţă ale fiecărui copil, un program minimal de evaluare periodică, cu specificarea vârstelor de reper, a personalului implicat şi a locului examinării (DRILLEN, C., DRUMMOND, M., 1983, p.6).

VÂRSTA	EXAMINATOR	LOCUL EXAMINĂRII
8 săptămâni 20 săptămâni 39 săptămâni 15 luni 2 ani 3 ani	asistentul de sănătate medicul pediatru doctorul de familie	la domiciliu la domiciliu sau clinică la domiciliu dar şi la clinică, dacă ultimul control a fost îndoielnic

La fiecare dintre etapele (vârstele) de screening din

tabelul prezentai anterior se investighează, în principal, următoarele aspecte referitoaie 1$ fiecare copil (DRILLEN, C., DRUMMOND, M., 1983).

La 8 săptămâni postura înclinată;

postura pe spate;

privirea intenţionată spre faţa mamei;

urmărirea cu privirea a unui obiect ce pendulează răspunsuri vocalice (nearticulate);

zâmbetul social;

reacţia la vocea mamei, fără să o vadă pe aceasta probleme de hrănire; – reacţia la sunete sau mişcări neaşteptate;

conduita de somn;

mişcările fluente/sacadate aparenţa generală;

aspecte nutriţionale;

remarci deosebite ale mamei;

la 39 săptămâni la 15 luni

La 20 săptămâni aspecte motorii: – ridicarea capului suportarea greutăţii pe picioare; sprijinirea şi împingerea din mâini;

postură simetrică;

apropierea de şi apucarea obiectelor;

relaxarea mâinilor;

Întoarcerea capului după sunete şi voce;

râsul şi zâmbetul;

varietatea de sunete în răspunsul vocal;

anticiparea hranei din vedere;

nevoia de contact social şi, desigur, aspecte fizico-somatice corespunzătoare vârstei şi remarcile deosebite ale mamei.

se ridică relativ uşor singur sau cu suport minim;

se apleacă, se roteşte de pe burtă pe spate;

stă aşezat, fără sprijin;

poate ţine câte un cub în fiecare mână;

poate reţine o sfoară, un inel;

poate aduna piese, bile de pe jos;

Înţelege pe „NU!”;

Îşi mestecă bucăţile de hrană;

se întinde după obiecte apropiate;
aspecte fizico-somatice normale;
relatări deosebite ale mamei.
merge ţinut de mână sau chiar singur;
se târăşte cu uşurinţă, se caţără;
pune 2 – 3 cuburi în structură suprapusă, după o demonstrare prealabilă;
execută gesturi simple la comandă (aplaudă, se leagănă, dă din cap);
spune 2 – 3 cuvinte, dar înţelege mai multe;
e receptiv la un jargon matrimonial restrâns;
oferă jucării;
găseşte jucăria ascunsă; – ţine ceaşca cu două mâini când bea;
Indică cu mâna ce vrea;
aspect somato-fizic normal;
relatări deosebite ale mamei.
La 2 ani:
merge şi fuge fără să cadă;
coboară şi urcă scările singur;
Întoarce paginile căiţii;
loveşte mingea cu piciorul;
clădeşte un turn de 5 – 6 cuburi;
Imită mişcări circulare, lineare;
leagă 2 – 3 cuvinte în propoziţie;
numeşte obiecte, imagini;
foloseşte pronumele personale;
Îşi verbalizează toate nevoile;
se cere la toaletă, ziua;
se joacă cu jucării mai complexe;
mânuieşte lingura şi cana suficient de bine;
vorbire inteligentă.
În sfârşit, la 3 ani: aleargă repede şi sigur;
loveşte mingea cu piciorul din alergare;
alternează picioarele când urcă scările;
Imită desenarea cercului destul de corect;
Imită crucea, pătratul, dreptunghiul în desen;
relatează experienţe proprii în familie;

produce fraze de 4 – 6 cuvinte;
se hrăneşte singur (murdărindu-se puţin);
merge singur la toaletă ziua, se cere noaptea;
acceptă scurte separări de mamă;
se joacă cu alţi copii;
conduită de somn normală;
hipo/hiper activitate moderată;
aparenţă somato-fizică normală, cu o uşoară slăbire, relatările deosebite ale mamei.

(DRILLEN, C” DRUMMOND, M” 1983)

În general, în orice screening asupra populaţiei infantile (în funcţie de vârsta la care are loc) nu trebuie să lipsească:

S Condiţia şi capacitatea sen/. Orial-perceptivă;

S Reactivitatea naturală şi cea condiţionată;

Motricitatea generală: mers, alergare, sărituri, urcat/coborât scări, stat într-un picior etc.

Motricitatea fină: mimica, gestica, manipularea jucăriilor, mâncatul, îmbrăcarea, dezbrăcarea, desenul;

S Adaptabilitatea socială: reţinerea nevoilor, mersul la toaletă, jocul social, comunicarea, utilizarea obiectelor casnice;

A Vorbirea relaţionarea;

V Conduita: excitabilitatea, ruşinea, posesia, concentrarrea, autoponderaţia, activizarea etc.

V Conduita de somn şi alte aspecte extrase din relatările mamei.

Asemenea aspecte dovedesc din plin caracterul cât se poate de practic

I unui astfel de screening, profund axat pe abilităţi şi performanţe curente, încreţe ale unui copil obişnuit, normal, renunţându-se în mare măsură la poete clinice, medicale, de strictă specialitate, ceea ce legitimează implierea în screening şi a unor cadre medii şi chiar a părinţilor copiilor.

5.3. IMPACTUL INTELIGENŢEI ÎN DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE

Evaluarea psiho-pedagogică a d.i. trebuie să

realizeze, în cazul copiului suspectat de o asemenea stare, incursiuni necesare în toate marile arii l ceifice ale personalităţii: caracterul, temperamentul, dispoziţia, conştiinţa i desigur, intelectul pentru a întregi garnitura a ceea ce C ATT EL denumeşte «odei of the big FIVE FACTORS”. Mai nou, se recomandă cu referire la

! i. Şi investigarea axei „amiciţie e ostilitate” şi chiar a simţului umonlui persoanei respective (KNOFF, H., PAEZ, D., 1992).

Revenind la intelectul copilului suspectat de d.i., departe de a se pleda „colirea”, neluarea în seamă a inteligenţei care parc, de cele mai multe ori afectată, se acceptă azi necesitatea evaluării exprese şi scrupuloase a esteia din cel puţin două motive:

*** Inteligenţa socială a copilului cu d.i. este de cele mai multe ori funcţională, putând induce compensator performanţele de suficienţă la testare, în raport cu inteligenţa formal-normativă cerută în şcoală;

Inteligenţa „şcolară” (inteligenţa utilizată „şcolăreşte”) nu vii reieşi niciodată la testare de-a dreptul insuficientă sau anormalii, un astfel de nivel scoţând de fapt copilul respectiv din zona d.i. şi transferându-l în aria deficitului mintal (SUGARMAN, S., 1987)

S-a constatat, de altfel că persoane cu o inteligenţă absolut normalii sau chiar supramedie pot prezenta unele d.i. generate în alte zone ale psihismului decât în cele unde intelectul este primordial (a se vedea copiii supradotaţi într-un anumit domeniu, dar cu o structură performanţială şi motivaţională dizarmonică). Mai mult decât atât, inteligenţa, o facultate psihică neglijată până acum pare, mai recent, a fi implicată în d.i. necesitând, în continuare, investigaţii de rigoare.

Corelarea eventuală a d.i. cu inteligenţa trebuie abordată mai degrabil în raport cu multiplele faţete şi ipostaze ale acesteia.

După HOWARD GARDNER (GARNER, M” 1993) individul uman poseda cel puţin şapte tipuri diferite de inteligenţă: verbală (lingvistică) logică (matematică),

vizuală (spaţială), ritmică (muzicală), corporală (kines tezică), interpersonală şi intrapersonală (autoreflecţie, autocunoaştere).

Dintre acestea, şcoala se referă, cu precădere, doar la unele tipuri pl, care se axează masiv şi copios învăţarea şcolară, în special pe primele don. Ipostaze ale inteligenţei. Este foarte important ca eşecul şcolar în unele zoneale intelectului să nu „contamineze” întreaga „multi-inteligenţă”. Este, di altfel, regretabil că unei admirabile precauţii a naturii umane şcoala îi opuiii un curriculum îngust, selectiv, unilateral şi convenţional-finalist, afectâii grav destine şi vieţi umane.

Examinarea sau reexaminarea nivelului intelectual al copilului se poaii face doar precautiv şi numai de către persoane calificate (psihologi, psihiati i şi mai ales, gradual, apelându-se la anumite teste, în anumite faze ale dezvnt tării copilului. Astfel, într-o primă etapă, este recomandabilă evitarea testi lor de inteligenţă verbală, recurgându-se, de preferinţă, la alte teste (în exemplu, RAVEN); ulterior se pot aplica orice fel de teste de inteligenţi administrate în baterie şi-n mod repetat. Dacă se obţin C.I. – un variabile, du nu departe de plaja de valori 90 – 100, se poate aprecia o situaţie de d.i. n timp ce, dacă se obţin consecvent şi sistematic valori de aprox. 90 se con turează o debilitate mintală uşoară.

5.4. ABILITĂŢILE INSTRUMENTALE ZONE DE MANIFESTARE PREDILECTĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Examinarea atentă şi evaluarea focalizată a limbajului copilului, atât el oral, cât şi grafic, ca şi performanţeic aritmetice ale sale, pot releva multe date semnificative despre eventualele d.i., dat fiind că aceste comple\e abilităţi-activităţi sunt printre cele mai importante instrumente, deosebit >le utile, în conduita şcolară curentă. În general, examinarea limbajului copilului, în diversele sale ipostaze trebuie făcută cu mare acurateţe, dublată lund de o absolut necesară perspectivă logopedică a cazului în discuţie.

Oricum, trebuie trecut dincolo de observaţiile şi relatările cadrelor didactice, care sunt de multe ori superficiale sau subiective. Fără a se intra în detalii, trebuie reamintite, pe scurt, principalele direcţii şi aspecte ce trebuie avute în vedere:

anamneza fenomenalităţii limbajului copilului respectiv; examinarea vorbirii acestuia sub trei aspecte, cu multe subaspecte: producţia vorbirii aspecte morfo-funcţionale aspecte articulatorii vorbire independentă;

vorbire dialogată;

vocabular;

gramatică;

recepţia vorbirii auzul bazal-fiziologic auzul fonematic autocontrolul acustic;

Înţelegerea vorbirii (consumul de oralitate) i „laminarea vocii, fonaţiei laminarea scrisului şi cititului, dacă este cazul;

laminarea referenţialităţii orientare spaţio-temporală;

simţul ritmic;

schema corporală;

aminarea motricităţii generale fine;

praxia;

lateralitatea;

ritmico-motricitatea;

postura;

echilibrul.

O atenţie deosebită se va acorda AUZULUI FONEMATIC, ORIEN TĂRII SPAŢIO-TEMPORARE, SCHEMEI CORPORALE, LATERALITĂŢII (contrariate) care rămân funcţii majore semnificativ prezente, deşi camuflate de multe ori, în special în scris-citit.

5.5. CONDUITA PSIHOMOTORIE ÎN DIFICULTĂŢILE Dl

Învăţare

Hipo/hiperkineziile însoţesc nu odată d.i., împletindu-se uneori strâns cu ele. În acest caz evaluarea copilului cu d.i. poate începe chiar cu sonda rea anvergurii şi corelaţiei hipo/hiperactivisului cu actul curent al învăţăm şcolare.

Hipokinezia pregnantă poate fi, în unele situaţii formă a unei autism moderat, parţial mascat, etichetat facil drept introversiune care include însă simptome specific autiste precum:

Absenţa spontaneităţii verbale;

Capacitatea scăzută de abstractizare şi evocare;

Secvenţializarea atemporală a ideilor;

Precaritatea limbajului mimico-gestual;

Diminuarea motivaţiei şi trebuinţei de a vorbi şi de a se interrelaţiona a copilului.

Astfel de subiecţi prezintă indiferenţă faţă de vorbire, acordarea di semnificaţii unice celor auzite, percepute, dificultăţi în a se descurca în situaţii polisemantice, răspunsuri întârziate, toate acestea fiind elemente foark corozive pentru conduita şcolară curentă.

Dimpotrivă, în cazuri de hiperkinezie, denumită şi SINDROMUI STRAUSS sunt necesare demersuri şi eforturi de moderare, atenuare a unor manifestări extreme, uneori paradoxale, precum:

Răspuns exagerat la stimuli;

Fixaţie patologică în continuarea sarcinii;

Dezechilibru rapid în ambele sensuri, labilitate;

Disocieri între planul intelectual şi cel motivaţional şi afec liv îmi o anumită secvenţă operaţională curentă.

5.6. O FORMULĂ „MATEMATICĂ” A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Ambiţia de-a concentra, chiar şi puţin forţat, resursele evaluative în uuiterie de d.i., în direcţia unor modalităţi sintetice de expresie este parţial liuzardantă, relativă, ceea ce nu a împiedicat iniţiative personale interesante ni acest sens.

Aceste încercări trebuie însă imperativ limitate la o anumită activilute de învăţare şcolară, la o conjunctură performanţială anume a elevului, ni cadrul acelei activităţi, totul în raport cu resursele elevuluijâră a neglija însă parametrul vârstă, dat fiind că maturizarea şi dezvoltarea

pot altera i iinsiderabil demersul respectiv, dacă sunt ignorate.

În 1968, MYKLEBUST propune un „coeficient de învăţare” care să icfjecte, global, gradul de învăţare şi dificultăţile în învăţare pentru un subiect ca atare (copil, elev).

Pentru o anumită rigoare, acest coeficient se poate calcula doar în situaţii de învăţare clare, precis dimensionate şi cuantificabile, ca de exemplu: redarea unui text în prealabil lecturat spre învăţare, scrierea sau citirea orcctă a unui text, rezolvarea, prin calcul, a unor exerciţii aritmetice conteteete. (MYKLEBUST, H” 1968).

Coeficientul de învăţare, susţine autorul, se poate calcula şi pe variaţie generale rezultate din evaluarea pe ansamblu a persoanei pe perioade mai lungi de timp (?!).

Astfel, coeficientul de învăţare sau „learning quotient” (L.O.) se calulează astfel pentru abilitatea citirii:

V.L. se estimează în raport cu cerinţele programei de învăţământ aferente vârsta de lectură (V.L.)

Ice trebuie să ştie x 100, unde vârsta expectată (V.E.)

l i momentul respectiv copilul ca obiective specifice: litere, silabe, cuvinte, itire corectă, cursivă, conştientă, expresivă etc.)

V.E., la rândul ei, se precalculează după o formulă adiacentă:

VE

V.M. + V.C. + V.S.

— În care V.M. = vârsta mentală

V.C. = vârsta cronologică V.S. = vârsta şcolară (clasa)

Când L.O., astfel calculat prezintă valori egale sau inferioare lui 90 se poate vorbi de d.i. specifice. În loc de V.L. se poate recurge şi la V.G. (vârsta.< grafici) sau V.V. (vârsta vorbirii), configurându-se un L.O. în acel sectoi performanţial.

Pentru că autorul n-a fost suficient de explicit, ne exprimăm circumspecţia în privinţa variabilelor V.L. şi V.G. a căror fenomenalităţi graduală se desfăşoară numai pe un singur an şcolar (şi cronologic). Peninv. V., în schimb,

lucrurile pot fi mai precis cuantificabile, vorbirea însuşindu se în ani întregi la rând şi existând suficiente probe pentru stabilirea vârstei psihologice a limbajului la copii.

Oricum, o asemenea „formulă” de „calculare” (precisă) a coeficienţii lui de învăţare care, slab fiind, să certifice eventuale d.i. ca certe şi reali este mai mult interesantă şi originală, decât demnă de o încredere. Matematică; este şi motivul pentru care am prezentat-o în acest capitol.

Întrebarea legitimă ce se naşte în evaluarea d.i. este mai degrabă acea a tipului acestora la un caz (elev) anume, în sensul de d.i. specifice, restrân se la un anumit domeniu, o arie cognitivă, un sector anume de învăţare sau d.i. globale, generalizate, prezentate în toate domeniile, situaţiile şi circumstanţele activităţii şcolarului.

Desigur, o evaluare neuropsihică amănunţită poate da, în cele dii urmă, răspunsul adecvat, odată cu stabilirea etiologici presupuse şi a dia gnosticului diferenţial; dar până a se ajunge la acest stadiu, practicienilor de la catedră li se recomandă un criteriu simplu şi la îndemână, care, fără a li riguros, este suficient de orientativ:

Dacă în raport cu diversele discipline de învăţământ, copilul „X” au probleme doar la citire-scriere sau doar la matematică există toate şanseli ca d.i. ale acestuia să fie specifice. Dacă, dimpotrivă, copilul „Y” prezinţi! simultan şi de la început probleme la majoritatea disciplinelor şcolare, eşti aproape sigur că în acest caz există d.i. globale.

Dubla condiţie a simultaneităţii domeniale şi a manifestării din startul şcolarităţii a d.i. globale are menirea de a le diferenţia pe acestea de situaţii când, prin „contagiune” ulterioară de regresie prin demotivare a performanţei se ajunge de la d.i. specific, strict domeniale şi-n alte zone. În plus, aceeaşi „extensie” a d.i. specifice se poate produce când acestea se prelungesc funcţional, în alt domeniu, cum este cazul d.i. de scris-citit cu impact în matematica scris-citită” (textul unei probleme, enunţul unei teoreme etc.), ilectând înţelegerea iniţial greşită a

sarcinii matematice, pe care altminteri copilul dislexo-disgrafic ar putea-o rezolva în mod normal.

5.7. PREVENIREA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Problema prevenirii d.i. rămâne actuală dar şi controversată, dată fiind natura lor, cu totul specifică.

Posibilitatea, eventualitatea sau, dimpotrivă, iluzia prevenirii d.i. deind de concepţia asupra acestora ca realităţi, întâmplări sau fatalităţi ine\ i labile.

În confruntarea cu d.i. există şi optimism, dar şi pesimism şi resemn. Ire şi mai ales realism, atitudine energică şi constructivă.

Nu se prea poate vorbi în adevăratul sens al termenului de PREVEIREA d.i. pentru că insinuante şi ascunse, acestea apar, de regulă, precipitat, în anumite conjuncturi de învăţare a copilului, fără un motiv aparent, putând chiar „dispărea” (de fapt intră în subsidiar) când conjunctura generatoare” a încetat, înlocuită fiind cu alte sarcini accesibile.

Şi totuşi, de la caz la caz, de la conjunctură la conjunctură, se acreditează tot mai mult ideea diminuării, dezamorsării, controlării într-un fel a iluaţiei propice ocazionării d.i. sau, în orice caz, evitarea cronicizării şi gravării d.i., ceea ce în fond înseamnă tot prevenirea unor d.i. ulterioare nere şi răvăşitoare pentru viaţa şi activitatea individului.

Examinarea posibilităţii prevenirii d.i. este un demers greu şi bazai dant, dar şi indiferenţa faţă de această posibilitate este aspru condamna bilă. O scurtă privire înapoi, asupra cauzelor d.i., relevă ca acestea provin ml doar din individul însuşi, ci şi din mediu sau din interacţiunea mdi\ ulii lui cu mediul. Dacă grupul cauzelor biofiziologice alimentează puiţiul în Ulicat fatalismul şi resemnarea în faţa d.i., în schimb cauzele pMli. Ilorn a ni special cele ambientale încurajează semnificativ speranţa în piev parţială a d.i., fiind cauze controlabile, într-o anumită măsură, de adultul părintele, educatorul sau specialistul din preajma copilului cu d.i.

Dar chiar şi în rândul cauzelor biologice şi fiziologice

ale d.i. există anumite seturi determinative în raport cu care, deşi nu le putem modifica, le putem merge în întâmpinare, adecvând după ele domeniul de asistenţă şi influenţă psihopedagogică şi socio-culturală, nu întotdeauna extrem de con cesiv.

Este (din plin) cazul discronologiilor biopedagogice şi al dissimetrii lor funcţionale ale celor două emisfere cerebrale, specializate la om, despre care s-a tratat pe larg în capitolul III.

Între cauzele psihologice, posibilitatea de intervenţie şi influenţare n eventualelor d.i. sporeşte considerabil, întregul psihism uman fiind o problemă de construcţie interactivă, progresivă a eului cu mediul. În acest mediu se includ şi adulţii competenţi şi bine intenţionaţi din jurul copilului cu d.i., dar care nu sunt întotdeauna suficient de vigilenţi şi instrumentaţi cu atare.

Eşecul şcolar inadecvat abordat, carenţele aptitudinii pentru şcolăriţă te nesesizate oportun sunt greşeli ce pot deveni cauze ale unor d.i., dar, ca orice greşeli, pot fi evitate.

Cât priveşte cauzele ambientale, practic toate acestea sunt influenţabile, variabile, la dorinţa adultului şi spre beneficiul copilului. Din păcate aceste cauze iau forma unor factori extrem de numeroşi şi prin aceasta greu de controlat. Variaţia lor intenţionată este puternic subminată de o variabilităţi întâmplătoare, spontană, haotică.

Rămân, desigur în discuţie acele cauze necunoscute care vor menţine încă d.i. parţial într-o zonă de penumbră, în ceea ce priveşte cunoaşterea explicarea şi prevenirea.

Nu există şi nu vor exista reţete, prescripţii, norme şi cu atât mai puţin tehnici sau algoritmi de prevenire a d.i. s-a dovedit, în schimb, cu prisosinţă că atenţia timpurie şi stimularea precoce a copilului în toali domeniile vieţii, răresc considerabil frecvenţa cazurilor de copii cu el. I diminuând gradul d.i. remanente.

Dar atât atenţia timpurie, cât şi stimularea precoce se pot desfăşura mai ales, în familie, şcoala intrând mult

prea târziu în rol şi-n drepturi pentru astfel de demersuri.

Trebuie acceptată ideea că deşi adesea blamată, acuzată că „produce d.i., şcoala în sine, pentru un elev:

Poate face eventual ceva, dacă s-a făcut puţin în familie;

Poate face mult dacă s-a făcut destul în familie;

Poate face totul, doar dacă s-a tăcut foarte mult în familie.

Ilustrativă în acest sens este însuşirea şi utilizarea limbajului de către npil. Specialiştii au semnalat în fiinţa umană, imediat după naştere, o numită disponibilitate (unică) pentru comunicări, iniţial pe un fond intens ilcctiv. Când un nou-născut este în prezenţa unei fiinţe umane, conduita lui modifică precum în baza unui „filtru subiectiv de interpretare interuunnă” (PARDAL, C.R., 1991).

În special mama are un rol deosebit în acest sens. Ea dispune de acel iinşament solid, iradiant, instinctiv resimţit, nu se ştie exact cum de către «pil. Pe acest fond, mamele acordă treptat semnificaţii unor conduite simic, elementare, întâmplătoare ale copiilor lor, şi tocmai aceste conduite lung să se constituie în acţiuni semnificative pentru copii. Cu alte cuvinte» este semnificaţii vin din afară, sunt ocazionate, create, condiţionate con\luat şi repetat, ajungându-se, treptat, la simboluri.

Comunicarea nou născutului cu mama se dezvoltă în trei etape:

Neverbală (priviri, gesturi, surâsuri, orientare spre voce şi reacţii selective la variaţia ei);

Preverbală (plânsul, sunete de insatisfacţie/satisfacţie);

Verbală, după şase luni de viaţă (emisii de vocale, lalaţiunea, jocul cu vocea, bogăţie şi fantezie fonetică irepetabilă CANTWELL, D., BAKER, L” 1987).

Primele comunicări ale copilului sunt iniţiate de această „conduită de îi. Işament” a mamei, copilul primind astfel primele indicii de comunicare icială. E uşor de înţeles cât de multe depind de prezenţa sau absenţa îi estui ataşament, de manifestarea sau completarea lui.

Între mamă şi copil i transmite o încărcătură afectivă, masivă ca un flux misterios ce determină în copil nevoia de-a imita, încerca, semnifica, comunica. Se crea/. A, asllcl. „SINTONIE între mamă şi copil, mama ajustându-şi răspunsurile după i cir de copilului, iar acestea din urmă se înteţesc, diversifică şi nuanţea. M (PAP UAL, R.C., 1991).

Statistic, se identifică însă trei tipuri de mame cu tot atâtea Vomimi „Io ataşament”:

Mame carenţe;

Mame optime;

Mame excesive.

Evident că extremele sunt de evitat. O mamă „optimă” se conectea/. Practic la nivelul actual al copilului, ajutându-i lin dezvoltarea, fără „smu cituri” şi salturi. Ea transferă treptat şi câte puţin competenţe comunicaţionak copilului, rămânând încrezătoare în posibilităţile de învăţare ale acestuia chiar dacă progresul este deosebit de lent.

BRUNER, J.S. afirma metaforic despre această „construire” a limbajului copilului în familie:

„Nimeni nu ridică schele, înainte de a se fi turnat o fundaţie şi de a se fi ridicat o parte din zid pe care să le sprijini, iar schelele nu vor l nici mai sus nici mai jos decât zidul, ci vor înainta odată cu el” (BRUNER J.S., 1991)

Se identifică uşor în această parabolă a zidului „fundaţia” cu relaţi i afectivă mamă copil, „zidul” cu limbajul copilului, iar „schelele” cu ajutorii efectiv pentru stimularea continuă şi progresivă a limbajului copilului di către părinţi, în familie.

Rămânând în sfera „învăţării” limbajului care creează multe problem ulterioare, în învăţarea şcolară, dacă nu este suficient asimilat, un alt regn tabil şi redutabil fenomen care se erijează în cauză externă, ambiental, i deosebit de complexă şi, în principiu, evitabilă (deşi, practic, mai greu) est deprivarea culturală de mai târziu a copiilor.

Deprivarea culturală se referă la familii sărace, slab

şcolarizate o probleme economice, materiale, dar nu neapărat familiale (conflictualo în astfel de familii comunicarea se referă, cu precădere, la context imediate, restrânse, concrete, simple, puţin structurate, dat fiind că prino palele lor preocupări vizează depăşirea dificultăţilor zilnice de trai, viaţă fiind precară, neseparată de spaţiul fizic material, prea puţin socializata în consecinţă copilul dintr-o asemenea familie dezvoltă un cod lingviştii restrâns, un limbaj limitat la comunicarea concretă şi imediată care va l însă insuficient în mediul şcolar.

Dimpotrivă, în familiile favorizate cultural comunicarea este orienta tă spre semnificaţii relativ independente de contextul familiar, care oricuu este mult mai larg, expresiv, socializat, în raport cu familiile modeste. Copiln favorizat cultural dezvoltă un limbaj mai elaborat ce pune accent pe trăsăturile generale ale obiectelor, relaţiilor şi situaţiilor percepute. El îşi crea/. Astfel, un cod lingvistic cultivat, elaborat, nuanţat cu grade înalte de sâni ulizare şi cu un limbaj ca atare configurat, se prezintă din start avanijat în pragul şcolii, unde nu va avea probleme, cel puţin, nu în această direcţie.

Culmea ironiei este că între 3 – 5, ani indiferent de mediul familial, ocial, cultural, toţi copiii dezvoltă un limbaj esenţialmente comun, similar. \bea după această vârstă copiii favorizaţi cultural adaugă limbajului noi i nnotaţii:

Colaborarea pentru urmărirea scopului;

Proiectarea viitorului, anticiparea acţiunii şi a rezultatelor;

Conceperea şi compararea de alternative;

Perceperea relaţiilor cauzale;

Imaginarea unei probleme, dificultăţi virtuale;

Utilizarea simbolică/analogă a materialelor;

Reflectarea asupra propriilor sentimente;

Tendinţa spre metacomunicare (comunicarea despre comunicare).

Atât de bine „asortimentaţi” lingvistic, aceşti copii sunt scutiţi în şcoală de „tribulaţii” şi servituţi verbale.

Acasă, mamele lor dovedesc o mai mare tendinţă de anticipare a erorii copiilor lor, avertizându-i să reflecteze asupra consecinţelor, anticipaţiilor (COLE, K., GARWOOD, S., 1983).

În familiile deprivate cultural nu numai că mamele nu dezvoltă astfel de conduite precautive, dar în schimb se poartă imperativ şi caută să regleze unduita copiilor prin numeroase „ordine” emise curent, şi ameninţări de ogoare. Or reglarea în permanenţă a conduitei copilului de către adult corodează conduita integrativ-adaptativă a acestor copii care vor rămâne veşnic crispaţi, inerţi, temători şi refractari şi la şcoală. (COI, li, K., GARWOOD. S., 1983).

Desigur este greu să transformi peste noapte o familie deprivată cultural într-una favorizată cultural, dar unele „retuşuri” pot fi operate chiar de înşişi părinţii din primul tip de familie, în relaţiile cu copiii lor, în măsură în care există specialişti care să le explice cum, ce, cât şi când să facă. În plus, înţelegerea din partea învăţătorului a acestei „provenienţe” lingvistice şi abordarea cu menajamente a unor astfel de copii, în primele etape ale şcolii pot ameliora semnificativ starea de fapt.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

AJUNAGUERA, J. (1980) BRUNER, J.S. (1991)
CANTWELL, D.P.
BAKER, L. (1987)
COLE, K.; GARWOOD. S. (1983)
DRILLEN, C.; DRUMMOND, M. (1983)
FRANKENBERGER, W.; FRONZAGLIO, K.; (1991)
GALLARDO RUIZ, J.R.; GALLEGO – ORTEGA, J.L. GARCÍA SANCHEZ, J.N. (1995)
GARDNER, H. (1993)
HARNADEK, M.C.; ROURKE, B.P. (1994)
KNOFE, H.M.; PAEZ, D. (1992)
LERNER, J. (1995)
Manual de psiquiatria infantil; Toray Mas son Ed. Barcelona.
Actos de significado; mas alia de la revolucion

cognitiva (traduccion) Ediciones Alianza Madrid.
Development speech and langnage disorders Guilford Press, LONDON.
Language development and language disorder în young children” în Educating Young Children.
Development screening and the child with special needs, W. HEINEMANN MEDICAL BOOKS LTD. LONDON.
„A review of States criteria and procedures for identifying children with learning disabilities” în Journal of L.D. nr. 24/1991.
Manual de logopedia escolar, (1995) Ed. ALTIBE, MALAGA.
Manual de dificultades de arendizaje;
Ed. NARCEA S.A. MADRID.
Multiple intelligences: the theory în practice WILEY AND SONS; N.Y.
„Principal identifying features of the syndronn of nonverbal learning disabilities în children în Journal of L.D. nr. Spec. /1994. „Investigating the relationship between the Milton Adolescent Personality Inventory and the Personality Inventory for Children, with a sample of learning disabled adolescents”, în Psychological Reports nr. 70/1992.
Learning disabilities (7th edition) HOUGHTON MII I LIN COMPANY BOSTON.
I YON, G.R. (1994)
MORRISON, D.
AIANTZICOPOULOS, P; i ARTE, E. (1989)
9) KLEBUST, M.; (1968)
T\RDAL, R.C. (1991)
PARRAGA, J.; RODRIGUEZ, J. (1984) SILVER, L; în HAGIN, R. (1990) SUGARMAN, S. (1987)
„Critical issues în learning disabilities” în Frames of refference for learning disabilities” P. BROOKES PUBLISHER, BALTIMORE. „Preacademic screening of learning and behavioral problems” în Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, nr. 28. Learning disabilities: definitions and „review” în progress,

în learning disabilities” GRUNE & STRATTEN, NEW YORK.
Juegos de lenguaje, Ediciones Nueva Escuela, CadL.
Tehnicas de estimulacion precoz; Universidad de Sevilla, SEVILLA.
Disorders of learning în childhood; WILEY & SONS, NEW YORK.
„The priority of description în developmental psychology”, în International Journal of Behavioral Development, nr. 10/1987.

CAPITOLUL VI
CRITERII DE CORELARE ŞI EXCLUDERE ÎN RAPORT CU DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE

NECESITATEA DELIMITĂRII PRIN EXCLUDERE A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE ŞI APTITUDINEA PENTRU ŞCOLARITATE

DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE ŞI EŞECUL ŞCOLAR

DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE ŞI TULBURĂRILE COMPORTAMENTALE

6.1. NECESITATEA DELIMITĂRII PRIN EXCLUDERE A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

Dată fiind imposibilitatea definirii şi caracterizării precise, exacte focalizate şi exhaustive a dificultăţilor de învăţare, precum şi delimitării lor nete de alte fenomene cu care se pot, frecvent, asocia sau interfera, este binevenită semnalarea unor situaţii care să precizeze cu suficienţă ceea ce nu sunt d.i., cu ce nu trebuie să le confundăm şi asimilăm. Numai în acest fel putem aspira la identificarea şi abordarea oportună şi adecvată a cazurilor reale de d.i.

Mai mult decât corelarea, excluderea d.i. dintr-o cazuistică de multe ori derutant de polifactorială, plurietiologică şi multisimptomatologică, rămâne într-

adevăr benefică pentru copilul cu d.i. din mai multe motive:

— d.i. se abordează cu precădere prin stimulare şi implicare adecvată a copilului în acţiune, în timp ce diversele deficienţe propriu-zise prin terapii specifice;

— d.i. nu se compensează şi practic, nici nu se elimină cu desăvârşire, ci numai se atenuează, ameliorează, eventual se preîntâmpină;

d.i. îşi au şi „privilegiul” lor de-a fi „marginea” încă a normalităţii, dar şi preţul lor dureros de-a fi considerate de-a dreptul normalitate, dar o normalitate „comodă” său” răuvoitoare”, ceea ce ar trebui să explice pentru cei mai mulţi dintre adulţi slabul randament în învăţare al copilului.

În principiu, d.i. trebuie distinse, deosebite de:

deficienţa mentală uşoară (debilitatea mentală);

efectele didacsogene majore şi prelungite;

tulburările emoţional afective grave;

problemele atitudinale caracteriale ale copilului;

problemele aptitudinale ale copilului şcolar;

tulburările curente şi pasagere de învăţare;

tulburările de adaptare, acomodare şi asimilare a mediului şcolar ambiant, ceea ce se traduce prin gradul de dezvoltare a aptitudinii pentru şcolaritate;

tulburările comportamentale, pur şi simplu.

(C. MONDERO, 1980)

supra ultimelor trei aspecte se va insista pe larg în acest capitol, după e în prealabil, vor fi pe scurt considerate şi celelalte aspecte menţionate interior.

D.i. Diferă aşadar de debilitatea mintală lejeră pentru că în cazul copilului cu d.i., sub aspect intelectual e.i. Reiese ca normal sau cvasi-normal (uneori poate fi chiar supramediu), însă variabil în timp, după context, tipul de performanţă etc., pe când la capitolul debil mintal e.i. Rămâne mereu, consecvent şi subnormal, după testări repetate şi variate.

D.i. Nu pot fi considerate efecte didacsogene, generale de unii profesori în şcoală (în special

binecunoscutul „efect Pygmalyon”). În situaţii de efect didacsogen cadrul didactic respectiv îşi formează o părere falsă, saturată în prejudecăţi, dar fixă, constantă despre un copil care va începe să prezinte treptat, tot mai multe problem în învăţare. În faţa unui copil cu d.i. care va prezenta de la bun început unele probleme în învăţare, acelaşi cadru didactic va fi, cd mai probabil contrariat, debusolat, neavând o părere stabilă, în aflam cazului că-l va crede normal dar rău, leneş etc. (COHEN. S., 1971)

D.i. Se disting şi de tulburările emoţional-afective grave (neuro tici, psihotici, anxioşi etc.) căci aceste situaţii reprezintă patogenu propriu-zisă care dezorganizează întreaga conduită şi au un efect răvăşitor în planul întregii performanţe a copilului, pe când d.i. nu afectează decât conduita şi performanţa şcolară a copilului pe care, de cele mai multe ori, doar le diminuează, nu destructurează eoni plet.

D.i. Nu se confundă cu problemele atitudinal-caracteriale ale elevilor căci, d.i. rămân aferente exclusiv sferei performanţei propriu-zise în şcoală, prestaţiei efective de muncă şcolară sau pentru şcoală, neavând prea mult de-a face cu maniera personală de rapor tare a copilului la muncă şi activitate în general. Unii copii cu el. I sunt harnici, adevăraţi muncitori în afara şcolii, în viaţa cotidiană alţii chiar au seturi atitudinal-caracteriale corecte, adecvate faţă du şcoală şi solicitările ei, acceptând regimul şi orarul şcolar zilnic muncind, străduindu-se, perseverând în învăţare, pentru ca în final rezultatele să fie tot slabe sau modeste.

D.i. Se delimitează de problemele aptitudinale pe care le pot avea unii copii, cu excepţia acelei largi şi cuprinzătoare aptitudini pentru şcolaritate. Cei mai mulţi copii cu d.i. pot avea suficient dezvoltate toate cele trei mari aptitudini generale (inteligenţa în plan intelec tual, spiritual de observaţie în plan perceptiv şi dexteritatea – în plan motric).

La unii copii cu d.i. pot fi întâlnite şi aptitudini speciale supramedii de exemplu în desen, pictură, grafică,

muzică, sport etc., ceea ce nu asigurn însă evitarea unor probleme cu performanţă şcolară în ansamblul ei, a acestor copii.

D.i. Sunt altceva decât tulburările de învăţare, căci acestea sunt manifestări sectoriale, pasagere, incidentale, conjuncturale (situaţionale), depinzând de îngerenţa a numeroşi factori elementari.

Incontrolabili, în timp ce d.i. sunt şi rămân disfuncţii cronice, extinse, tinzând să se agraveze şi permanentizeze, în absenţa unei abordări oportune şi energice.

6.2. DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE ŞI APTITUDINEA PENTRU ŞCOLARITATE

Întreaga ontogeneză este o continuă socializare prin învăţare. Pe ircursul copilăriei şi tinereţii, în intervalul de maximă receptivitate şi clasticitate a sistemului nervos central, şcoala este o instituţie care practică o socializare specializată (intensivă, organizată, riguroasă, alertă şi multilaterală). De la o socializare moderată şi lejeră, deşi consisteni şi semnificativă, produsă până la vârsta de 6 – 7 ani în familie, socie Mtc sau în instituţii preşcolare, copilul trece brusc la „socializarea” p olară, cu atributele ei mai înainte menţionate. În aceste condiţii se iltservă frecvent că unii copii nu rezistă, nu fac faţă suficient soliciiarilor de tip şcolar.

Cauzele posibile ale unor astfel de situaţii sunt, în principiu următou ele:

Insuficienta pregătire prealabilă pentru şcoală, acumulată în familie, dar mai ales în grădiniţă;

scurta, practic inexistenta perioadă de acomodare cu clasa 1 a şcolii, care se reduce la o derizorie „toleranţă” de 1 – 2 săptămâni, după care, prin forţa împrejurărilor, învăţătorul trece „la treabă” electiv, în regim şcolar;

slaba capacitate structurală de adaptare a unor copii la medii noi şi solicitantate, în general;

Incompatibilitatea parţială a unor copii cu esenţa activităţii şcol. Ur

(COHEN, S” 1971)

Dacă primele două posibile cauze sunt, în fond,

probleme ale sr. Iemului de învăţământ (românesc), celelalte două cauze sunt şi apar ca alei cule tipiilor însăşi, indivizilor şcolarizabili, ca atribute structural-constilutive de lor. Aceasta a condus, în mod firesc, la „construirea” teoretică în plan psihologic, a unei veritabile disponibilităţi, afinităţi pentru ambianţa, conduita şi performanţa de tip şcolar, „dar” de care unii copii nu dispun cu suficienţă, încă din start.

6.2.1. S-a configurat, astfel, aşa-numita „aptitudine pentru şcolaritate” (a. P.S.) ca o supra sau mega aptitudine, de fapt un set aptitudinal complex şi structurat specific. Paternitatea acestui nou şi original concept îi aparţine pedagogului polonez W. OKON care îl lansa încă din anii ’70 ai secolului nostru. Faptul că de a. P.S. S-a vorbit pentru prima dată în Polonia, apare firesc, data fiind orientarea pedagogiei poloneze spre pendentologie (ştiinţa selecţiei viitorilor profesori după criterii favorabile activităţii di dactice) şi spre proxiologie ca ştiinţă a lucrului bine făcut (T KOTARBINSKI).

În raport cu cele trei mari superaptitudini (generale) (inteligenţa, spiritul de observaţie şi proxia sau dexteritatea), a. P.S. Poate fi considerată ca fiind totuşi supraordonată, în sensul de cooptanţă în raport cu toate cele trei la care alătură sintetic şi conjunctural numeroase aptitudini speciale, în diverse domenii performanţiale (OKON, W., 1974).

Devine tot mai evident că dacă şcoala practică o socializare intens: ficată, a. P.S. Rămâne un foarte important element facilitator sau, dimpotrivă frenator. Aşa cum există indivizi cu o slabă disponibilitate, sau un slab coeficient de socializare în general, tot aşa pot exista şi indivizi „precoce1 cu probleme de socializare şcolară specifică, referitoare la instrucţia şi educaţia acelor indivizi. Prin urmare a. P.S. Devine tot mai mult o realitate posibilă, sau, cel puţin, verosimilă, din ce în ce mai mult acceptată astă/i

6.2.2. Ca orice aptitudine, fie ea chiar o super-aptitudimv a. P.S. Este potenţială, graduală, autogenerativă

(se poate susţine sân gură) şi-n ultimă instanţă, stimulabilă şi educabilă. A.P.S. Presupune ca orice altă aptitudine, doi parametri fundamentali: caracteristici şi resurse.

Pe ansamblu, putem aprecia a. P.S. În două accepţii, fiecare cu cu racteristicile şi resursele sale: adaptare şi învăţare (OKON, W., apud. GAK CIA-SANCHEZ, J.N., 1995).

A.p. s la adaptare la scoală, are drept:

caracteristici esenţiale pentru copil resurse majore pentru copil mobilizarea flexibilitatea de tip energetic

motivaţia afectivitatea

de tip instrumental preinstrumentale instrumentale propriu-zise post instrumentale

S mânuirea creionului's folosirea colii de hârtie

S vorbirea S scrierea S citirea

S calculul matematic S tehnici de luat notiţe S conspectare S rezumare

S plan de idei

S sinteze etc.

v A.P.S., ca învăţare şcolară efectivă, se proiectează desigur, pe nivelul de adaptare la şcoală, având drept:

Caracteristici, pe cele intelectuale:

Inteligenţă superioară sau eficientă;

stocarea şi procesarea informaţiei la nivelul acceptabil.

Resurse echilibru între condiţiile interne şi externe ale învăţării şcolare:

echilibru şi mobilitate între tipurile de învăţare desfăşurate;

concordanţa acceptabilă între vârsta mentală şi vârsta cronologică a copilului.

6.2.3. Într-o viziune globală, coroborarea caracteristicilor cu resui le în ambele ipostaze ale a. P.S. (adaptare şi învăţare) poate configura un iblou, un inventar de posibile condiţii necesare (mai importante) ale a. P.S. Pentru ca un copil, în curând elev, să reziste „cursei" impuse de şcolanite. Fără pretenţii de grupare sau

ierarhizare, posibilele condiţii absolut necesare ale a. P.S. (la care se pot adăuga, eventual, altele) sunt (BLOOM B.S., 1984, OKON, W., 1974):

capacitatea de detaşare afectivă temporară, la copil;

suportarea unui climat diferit de cel familial;

acceptarea unui program impus, ordonat, organizat (ca durată, pau ze, rulaj, gen de activităţi);

acceptarea regulilor, normelor, indicaţiilor şi ulterior, înţelegereii lor;

acomodarea rapidă la dimensionarea şi eşalonarea, în timp, a sar cinilor (ierarhizare, succesiune, simultaneitate etc.)

acceptarea, iniţial, cu resemnare a şcolii ca mod de viaţă inevitabil (o veritabilă „profesie”);

asumarea responsabilităţilor şi funcţiilor şcolare;

crearea şi flexibilizarea conduitei la succes (repşită moderată) ca şi o conduitei la eşec (limitativă, redresantă);

acomodarea la viaţa de grup (în special la copilul mic în familie), acceptarea autorităţii necondiţionate a unei persoane adulte străine dorinţa de-a face pe placul adulţilor în activităţi ordonate;

constanţa activităţii psihice pe un interval de timp mereu crescând capacităţi şi abilităţi de comunicare, sub toate tipurile şi aspectele deprinderi de disciplină minimă a comunicării (să asculte, să aştepte să tacă, să intervină în vorbire etc.);

capacitatea de gândire şi exprimare evocantă şi evocatoare (prezentare, relatare concisă, organizată logic şi desprinsă adecvat de intuitiv-contextual);

simbolistică suficientă a comunicării (conceptualizare, categorizs re, comparare, sinteză, analiză etc.);

capacitatea de schimbare, alternare a tipului şi domeniului de activitate (ca repliere la succesiunea diferitelor discipline de învăţămăm într-o zi şcolară);

abilităţi dezirabile de transfer cognitiv şi conceptual;

evitarea interferenţei comprehensive şi a „ecranării” informative. Conceptuale;

alternarea rolurilor „parcurse” zilnic, cerute de activitatea şcolar cotidiană;

prelungirea unei condiţionări adecvate în zona autoînvăţării;

recrearea şi prelungirea deprinderilor şi tehnicilor de învăţare şi la domiciliu.

Deşi numeroase, aceste condiţii minime ale a. P.S. Există, se configurează firesc în majoritatea copiilor şcolari, sau sunt cel puţin vag structurate, putând fi relativ uşor potenţate la intrarea în şcoală.

6.2.4. Astfel concepută şi conturată, a. P.S. Poate fi doar parţial corelată cu d.i. aşa cum apar ele concret în şcoli. Trebuie menţionat că nu se poate vorbi de o absenţă totală a a. P.S. Decât în cazuri grave, extreme, când copilul respectiv este practic neşcolarizabil, din multiple alte cauze, între care cele intelectuale, senzoriale, motrice se impun, relativizându-le pe celelalte. În realitatea curentă, de cele mai multe ori, avem de-a face cu o diminuare, o precarizare a a. P.S. M diferitele componente ale acesteia, în măsuri diferite. Nu sunt excluse nici cazuri când, deşi din punct de vedere al a. P.S. Lucrurile par; i fi în regulă, copilul respectiv prezintă d.i. care nu mai pot fi puse pe scama acestui aspect.

O corelare între a. P.S. Şi d.i. este doar posibilă, dar nu sigură, putând cu se manifeste atât ca o covariantă (corelare pozitivă) cât şi ca o dis\ ariantă (corelare negativă); chiar manifestarea, vădirea celor două fenomene în discuţie (a. P.S. Şi d.i.) poate fi nu neapărat simultană ci şi succesivă în ambele ordini posibile, „infuzând” cu o mare doză de relativism compatibilitatea d.i. şi a. P.S. Fiecare din cele două ipostaze sau accepţii majore ale a. P.S. (adaptare şi învăţare) pot fi carenţe, precare la un moment dat. Dacă aceste carenţe sunt plasate mai ales în adaptare şi rezistente, reziduale, n astfel de a. P.S. Pare la primare vedere a nu avea legături semnificative eu îţi, din moment ce cealaltă ipostază a ci, învăţarea, este integra în schimb, dacă tocmai această ultimă ipostază a a. P.S., adică invalarea este precară din

start, se poate infera în mod legitim o implicare directa şi majoră a a. P.S., în starea de d.i. a copilului respectiv.

În practică, chiar şi elevul capabil de învăţare eficientă (sau mai bine /is-suficientă), dar persistent dezadaptat în şcoală, va sfârşi prin a-şi diminua în timp capacitatea de învăţare care, pentru a rămâne cel puţin accept i bilă, reclamă un climat ferit de tensionări, conflicte şi frustrări, climat de caii un astfel de copil dezadaptat e greu de crezută că va avea parte în şcoala în concluzie, este imposibil de localizat un punct de impact al a. P în d.i., clipă cum este greu de delimitat chiar şi o zonă de interferare a cele două realităţi. Vizualizarea fenomenului de-o manieră grafică poate avea, îi consecinţă, mai multe variante de poziţionare şi coraportare a a. P.S. Şi I reprezentate fiecare prin câte-o diagramă, variante depinzând în realitate, concretă de fiecare caz, individ cu d.i. în parte, după cum se poate vede în figurile care urmează:

Oricum, par a fi excluse situaţiile de suprapunere exactă a celor dom fenomene, de includere totală a unuia în celălalt, după cum nicio disjuncţii totală nu e de imaginat, pentru că între a. P.S. Şi d.i. vor exista oricând uncii legături, „punţi” minime, fără ca vreunul din cele două fenomene să în identifice pur şi simplu cu celălalt, căci dacă s-ar întâmpla aşa toate d.i. ai decurge exclusiv din a. P.S., ceea ce ar face din copil şi şcoală două univn suri paralele şi incompatibile.

6.3. DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE ŞI EŞECUL ŞCOLAR

S-a vorbit şi se vorbeşte încă mult şi frecvent despre eşecul şcolar pentru că acest fenomen este şi rămâne în actualitate şi-n atenţia specialiştii «şi a oamenilor de şcoală, generând o îngrijorare crescândă.

Din nefericire, accepţia dată sintagmei ca atare de „eşec şcolar” de departe de a fi unică, şi aceasta datorită şi perspectivei de abordare a l performanţelor şcolare.

Îmbucurător rămâne poate doar faptul că se vorbeşte inşi de „eşec şcolar” şi nu de „eşecul elevului” în mod expres şi exclusiv, Ieşi de cele mai multe ori tot acest lucru se înţelege, cadrele didactice şi, i oala ca instituţie autoabsolvindu-se nejustificat, de orice vină (AINSCOW, M, CRADDLE, D, 1979).

În configurarea şi evaluarea eşecului şcolar în raport cu un anumit elev se procedează mai ales la compararea a două momente: cel de input i se output ale unui proces de învăţare, neglijându-se încă sistematic evaluarea procesului de învăţare însuşi, între cele două momente, aceasta şi pentru că este mult mai greu de realizat un asemenea demers. De asemenea, eşecul şcolar este „justificat” şi „decretat” în raport cu un anumit elev prin însumarea doar a tot mai deselor insuccese, pe o perioadă mai lungă, în i iuda unor mai rare succese şcolare, poate relative şi minore, oricum puse în umbră de percepţia globală a insucceselor dominante.

În acest fel se face din eşecul şcolar un fenomen global, cronic şi persistat, pur şi „omogen”, ceea ce contravine, în fond, esenţei şi specificului său.

Eşecul şcolar este prin excelenţă un concept performanţial, dar contextual, situaţional, reieşit din comparaţie pe perioade scurte, uneori chiar de şi chiar ore şcolare.

El presupune o situaţie anterioară, performanţial superioară în plan olar şi una posterioară (prezentă), inferioară performanţional. Se acceptă I situaţia anterioară performanţială este, trebuie să fie una relativ stabilă, sub forma unui „palier” performanţial, după care s-a produs o degradare treptată (nu neapărat precipitată, dar nici foarte lungă) până la un nou p ilier (stabilizat pentru un timp) de performanţă inferioară. Acest nou palier poate fi şi teoretic, dar şi practic, întrerupt, în caz fericit, printr-o redresare ce urcă spre palierul anterior, şi în timp, îl depăşeşte în mod firesc, sau printr-o nouă degradare, spre un alt palier „de eşuare” aliat şi mai jos (dacă vsizarea fenomenului de către cadrul didactic, întârzie, iar

abordarea adecvată nu are loc, substituită fiind de o atitudine represivă, punitivă, în forţă.

Putem astfel vorbi, cu referire la eşecul şcolar, de o pantă de eşuare, de o pantă de redresare, dar nu este exclusă şi o pantă de agravare, spre un palier disperformanţional sever şi critic ce se poate termina, în unele i izuri, tragic, cu o pantă de irecuperare (ieşire din şcolarizare).

Se fac, de asemenea, referiri şi la o „cotă” a eşecului şcolar şi la „durată” a acestuia, ceea ce relevă percepţia sa ca fenomen temporar, pasager şi redresabil. Toate aceste elemente şi însuşiri sunt uşor figurabile în schema grafică de mai jos (AINSCOW, M., CREDDLE, D., 1979):

Eşecul şcolar trimite, prin natura sa, la conceptul de randament şcolar, de fapt la un randament sub cel acceptat minimal, deci un „distandament” şcolar. Randamentul şcolar se obţine prin calcularea raportului dintre rezultatele obţinute de un elev (pe o perioadă de timp, sau la un moment dat) şi efortul aferent depus de acesta, având o valoare ce va fi ce! mult egală cu 1, dar de regulă subunitară. În consecinţă eşecul şcolar pre supune compararea a două stări performanţiale ale unui elev, exprimate prin două randamente diferite, în sensul că primul este mai mare, acceptabil, în fond, iar al doilea, mult diminuat.

Cu alte cuvinte eşecul şcolar reiese din considerarea simultană a doua raporturi (fracţii), unul anterior, celălalt ulterior (prezent), de genul:

R.î, R.î2

TT? unde R.î = rezultatul învăţării, iar Eî = efortul depus

E. 11 E. 1.2

pentru acea învăţare, în timp ce 1 şi 2 indică cele două momente de referinţă

Pentru a ne afla în situaţie de eşec şcolar efectiv, nu-i suficient ca valoarea celui de al doilea raport să fie mai mică decât cea a primului raport şi aceasta doar pe seama diminuării numărătorului celui de-al doilea raport în

practică acest ultim raport îşi diminuează în valoare absolută atât numărătorul cât şi numitorul în comparaţie cu omologii lor din raportul iniţial

DURATA E.Ş.
EVOLUŢIE AŞTEPTATĂ
PALIER REPER
PALIER DE EŞEC /!

PALIER DE REVENIRE
PANTĂ REDRESĂRI

COTA E. &
PANTA EŞUARE
PANTĂ AGRAVARE
PALIER CRITIC

TREPTE HI

RECUPERĂRI (DIFICILĂ ŞI LABORIOASA
PANTĂ DE IRECUPERARE
A
14X

Îi precizarea însă că rezultatele scad totuşi mai vertiginos decât efortul, aplicarea elevului. Într-adevăr în situaţii de eşec cronicizat (evident) elevul. Le descurajat şi demoralizat treptat, uneori până la detaşare şi indiferentă inconştienţă” (AINSCOW, M., CREDDLE, D” 1979).

Un eşec şcolar „ideal” (dacă ne este permisă această licenţă de exprimare) ar putea implica, după opinia noastră, doar scăderea în timp a valorilor de la numărător (rezultate) pe când numărătorul (efortul) ar rămâne constant. Acest lucru este însă imposibil în practica şcolară, mai ales că intervin şi factori didacsogeni şi că elevul însuşi prezintă o rezistenţă şi o vigoare” motivaţională limitate, precare chiar. Este însă foarte posibil ca orice situaţie de eşec şcolar să debuteze, în faza ei absolut incipientă, de – astă factură „ideală”, de scădere

doar a rezultatelor învăţării, fără ca nici elevul în cauză să înţeleagă de ce, dat fiind că el munceşte, se străduieşte lei, pentru ca abia ulterior să intervină inevitabil, şi scăderea efortului depus în învăţare. Dacă s-ar interveni prompt în aceasta probabil scurtă i/a, lucrurile s-ar redresa probabil mult mai rapid şi uşor, dar în realitate – nu se prea poate realiza acest lucru pentru că forţa semnalizantă a eşecului şcolar în sine în această primă etapă este slabă, nesemnificativă pentru locatori, părinţi, specialişti.

Eşecul şcolar devine un semnal sesizabil, apoi evident abia mai târziu, când lucrurile deja se agravează. Eşecul şcolar semnalizează, în principal, următoarele aspecte:

O divergenţă în conduita şcolară a elevului (efortul insuficient, nerentabil);

O destructurare în aptitudinea pentru şcolaritate a elevului;

O situaţie didacsogenă cronică în care este implicat elevul. Cauzele eşecului şcolar sunt astăzi îndeobşte cunoscute, ceea ce nu urează însă combaterea lui, atunci când s-a declanşat, ci mai degrabă prevenirea sa. Între principalele cauze ale eşecului şcolar sunt, frecvent, considerate (MONDERO, C., 1990):

Lacunele acumulate în pregătirea elevului, în special pentru clisei plinele de învăţământ cu o programă circulară şi o structură puici nic integrativă;

Scăderea motivaţiei şcolare, factor ce nu doar precede, ci şi autoregenerează şi potenţează din interior, chiar pe parcurs, eşecul şcolar;

Supramotivarea elevului în mod artificial şi conjunctural „construită” în familie;

S Efecte didacsogene repetate sistematic;

f Voluntarismul subiectiv al elevului deturnat valoric (dorinţa de îngrijora, alarma, face să sufere pe părinţi);

V Frauda sau tentaţia de fraudă şcolară din partea elevului, surprins în flagrant de cadrul didactic;

V Conduita duplicitară, disimulantă a elevului, suspectată parţial di profesori etc.

Ceea ce este redutabil în cazul eşecului şcolar este caracterul său „contagios”, nu atât în plan interpersonal, de la un elev „eşuat” la alin normal, din punct de vedere performanţial, cât mai ales în plan intrapersonal; în universul psihic intern al elevului ce „debutează”, parţial, în zona di eşec şcolar se produce, de multe ori o „contagiune” pe două direcţii:

De la o situaţie de învăţare la alta, în cadrul aceleiaşi zile, sau de la o zi şcolară la alta;

De la un obiect de învăţământ la altul, tinzând, treptat, spre toată disciplinele şcolare.

Trebuie subliniat însă că această contagiune, acest transfer sunt de natură în special formal simptomatologică, indusă subiectiv ca atitudine. Nonimplicare şi nu de natură bazal-etiologică, îngrijorătoare la propriu, e. I fenomen. Aceasta lasă întotdeauna loc pentru posibilitatea de intervenţii adecvată şi de reducţie reală a eşecului şcolar, din partea educatorilor părinţilor etc.

La prima vedere, eşecul şcolar pare a fi corelabil, asociabil cu el i uneori chiar putându-se confunda cele două situaţii (totuşi diferite). Confuzia reiese, în principal, din cauză că în evaluarea situaţiei copilului nepei formant în şcoală se porneşte pe un drum invers celui firesc. În speţă st pleacă, exclusiv, de la rezultatele învăţării şcolare şi nivelul scăzut al acestora, ceea ce se regăseşte întotdeauna şi în situaţia de d.i. dar:

Se ignoră faptul că în d.i. nivelul rezultatelor este, de la început relativ scăzut şi rămâne aproximativ constant (scăzut), nefiind vorba de o diminuare semnificativă faţă de un nivel iniţial superior 11 acestor rezultate;

Se scapă din vedere faptul că în d.i. nu se produce acea „contagiu ne intrapersonală de care s-a relatat puţin mai înainte, referitor în eşecul şcolar, pentru simplul fapt că d.i. apar de la început pe un anumit sector sau extrapolate, generalizate în întreaga activitate şcolară, fără ca de la o situaţie să se ajungă treptat la cealaltă;

În timp ce în d.i. criteriul fundamental de identificare

rămâne acea „discrepanţă” de cel puţin 50% între rezultatele aşteptate şi cele ale elevului, în situaţia de eşec şcolar elementul relevant este orice diferenţă negativă între două randamente succesive, ambele reale, concrete, o comparaţie între ce putea efectiv înainte şi ce poate acum elevul respectiv în învăţare;

În d.i. sunt întâlnite situaţiile în care elevul depune un efort mare (sporit) de învăţare fără ca situaţia generală la învăţătură să se amelioreze, pe când în eşecul şcolar, de regulă efortul în activitatea şcolară va fi sistematic şi simptomatic diminuat de însuşi elevul în cauză.

Autoarea spaniolă CARMELA MONDERO prezintă o inspirată paralelă sintetică între d.i. şi eşecul şcolar, în raport cu mai mulţi parametri – enţiali în ambele situaţii disperformante. Ea pledează, convingător, pentru precauţii de rigoare în a considera şi a nu confunda cele două stări diferite lotuşi, fapt ce ar îngreuna abordarea adecvată a unui copil greşit „diagnosticat” (MONDERO, C., 1990).

ASPECTUL	DEFICIENTE DE ÎNVĂŢARE	EŞECUL ŞCOLAR
Diagnostic	Disfuncţie cerebrală minimă Leziune cerebrală minimă Cauze necunoscute	Personalitate inadaptată
Cronologie	De la începutul şcolarizării şi permanent	În orice moment şi temporar
Atenţie	Scăzută din deficit neuropsihic	Scăzută prin tensiune emoţională
Inteligenţă	Normală sau uşor scăzută	(cel puţin) normală
l sihomotricitate	Deficienţe în ambele sensuri (hipo/hiperomotricitate	(cel puţin) normală
livoluţie	Cronică, lineară, eventual agravantă	Variabilă, sinuoasă, în principiu redresantă

În concluzie, aspectele ce deosebesc d.i. de eşecul şcolar sunt mult mai multe şi mai ales, mai importante (esenţiale, bazale), decât cele can induc iluzia unei aparenţe normale şi a unui false identităţi.

Copilul cu d.i. nu poate avea starea de eşec şcolar propriu-zis pentru simplul fapt că n-a avut niciodată succes şcolar. Pe de altă parte copilul în situaţie de eşec şcolar pur şi simplu nu poate fi suspectat de d.i. pentru că, dacă era aşa el nu s-ar fi plasat anterior în situaţia de succes şcolar ce: i precedat actuala stare de eşuare în învăţare. A „amesteca” ambele categorii de elevi, ce pot apărea (câte 1 – 2 – 3 cazuri) în aceeaşi clasă, echivalează cu a face un mare deserviciu fie uneia, fie alteia dintre cele două realităţi şi în final, ambelor. Dacă copilul cu d.i. este considerat ca având doar eşci şcolar propriu-zis, se măresc aberant şi INUTIL constrângerile, pretenţiile exigenţele în raport cu el, ceea ce-i va agrava în mod sigur d.i., diminuându-i şi mai mult performanţa şcolară şi aşa scăzută. Dacă, dimpotrivă, copilul cu eşec şcolar este considerat ca prezentând de-a dreptul d.i. (ceea ce se întâmplă mai rar, dar nu-i total exclus), tentativele educatorilor de-a amelioni situaţia scad în mod reprobabil în virtutea pesimismului ce-i cuprinde de regulă pe aceştia, copilul fiind în consecinţă, fie ignorat, lăsat „în pace”, fie transferat în învăţământul special.

6.4. DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE ŞI TULBURĂRIL1 COMPORTAMENTALE

În lucrarea de faţă s-a afirmat deja că, în lumina unor criterii de excludere în raport cu d.i., acestea din urmă trebuie privite ca diferind, în principiu, de tulburările comportamentale ale elevilor. Tulburările comportamentale pot să însoţească sau nu d.i., pot fi posibile cauze sau eventuale consecinţe ale d.i. sunt întâlnite situaţii fie de solidaritate, fie de contingenţă, fie de contiguitate între d.i. şi tulburările comportamentale, fapt ce ne îndreptăţeşte să insistăm puţin asupra realităţii şi specificului tulburărilor comportamentale sau

tulburărilor de conduită (t. c.) la copiii şcolari.

Dacă într-un mod sau altul d.i. şi t. c. Nu rămân total disjuncte, separate la un copil disperformant în şcoală, atunci când se intenţionează abordarea ameliorativă adecvată a d. I se pune inevitabil şi serios pro luna reducţiei, a terapiei t. c., absolut necesară în acest caz, pentru că forturile ameliorative focalizate asupra d.i. să nu fie zădărnicite sau cel puţin „corodate” parţial de chiar conduita, comportamentul deficitar al copilului, ajungându-se uneori până la totala inabordabilitate a cazului.

6.4.1. Conceptul iniţial de „tulburare de comportament”, deficienţă comportamentală” (de conduită) unic şi global la început, se referea, în principiu, la abateri manifeste, sistematice, semnificative ale persoanei (copilului) faţă de coordonatele unanim acceptate (convenţionale) ale cadrului r. Ioral-relaţional general.

Conceptul includea sincretic, nediferenţiat, manifestări temperamentaacţionale, reactive, relaţionale, atitudinale, caracteriale carte lăsau de Imit: hipo/hiperactivism, versatilitate, inconsecvenţă, duplicitate, nonsocia/are sau dispersie relaţională exagerată, minciună, fraudă, impostură, delincvenţă în general (agresivitate, absenteism, hoţie etc.).

Astăzi acest concept, mult prea larg, a suferit o serie de nuanţări şi ictorizări, delimitări, astfel încât se poate deja vorbi de cel puţin trei ascete zone complementare:

Tulburări relaţional acţionale (reactive);

Tulburări disciplinare;

Tulburări emoţional afective.

(ERIKSON, E” H” 1988)

Tulburările relaţional acţionale se prevalează de o puternică încăritură structural – temperamentală şi de deschiderea eului persoanei respective, exprimând în dihotomii specifice tendinţele extreme gen: hipo/ iperactiv; hipo/hiperkinetic; introvertit/extravertit. Astfel de tulburări aleeiză activitatea în general, mai ales ca ritm, dar şi în

privinţa colaboram ipartenerii având ritmuri diferite).

Tulburările disciplinare cu o accepţie mult contextualizală, con micturală chiar, vizând abilităţi sau, mai degrabă, dizabilităţi de adaptare a persoanei la un mediu social-acţional impregnat de reguli şi norme imperaive, ce sunt uneori încălcate, nu pentru că nu sunt cunoscute, ci pentru că mi sunt acceptate, percepute adecvat în semnificaţia lor operaţională.

De fapt, tulburările disciplinare reprezintă o restrângere a accepţiei iniţiale largi, globale a t. c. (de la întreaga sferă etică, morală) la mediul y contextul social concret.

Se exprimă, totodată, şi o anumită incapacitate a persoanei de a se piu uşor la cele câteva medii imediate pe care le parcurge şi schimbă zilnic domiciliu, serviciu (şcoală), stradă, anturaj etc. Tulburările disciplinare afectează, cu precădere, activitatea formală, profesională (şcolară) a persoanei căci aici abundă normele şi regulile ce trebuie respectate şi afectarea în îndreaptă mai ales spre implicare.

Tulburările emoţional afective au o anumită tentă ce îndreaptă lucrurile spre parţiale deficienţe psihice, o zonă relativ psiho-patogenă ca expir sie a fragilităţii generale a psihismului unor persoane: anxioze, psihoze nevroze, depresii etc. Asemenea tulburări afectează, cu precădere, responsabilitatea şi discernământul individului în activitate.

Toate cele trei accepţii ale t. c. Sunt regăsibile, ca impact, în căzu unor copii intraţi în mediul educaţional fără însă a se putea face o delimitau netă între cele trei aspecte, ceea ce nu împiedică însă preponderenţa unui aspect în anumite situaţii, la anumiţi copii.

Se acceptă, îndeobşte, că cele mai mari probleme şi disfuncţii le creează, în mediul şcolar, tulburările de adaptare a copilului la acest mediu, adică în special primele două tipuri (ERIKSON, E., M., 1988):

Tulburările relaţional-acţionale, pentru că reflectă de cele mai multe or diminuarea aptitudinii pentru şcolaritate

(în special în componenta sa pregnant adaptativă), dar şi relaţia elevului cu profesorul/învăţătorul, cu ceilalţi copii/colegi şi chiar relaţia cu activitatea şcolară în sine (stil tonus, durată, concentrare/decentrare, echilibru), irupând din plin îi motivaţia şcolară a copilului, în special, în carenţele acesteia;

Tulburările disciplinare, pentru că şcoala, mediu suprasaturat normativ (i veritabilă „regulamentocraţie” se desfăşoară în instituţia şcolară) produu un veritabil şoc adaptativ pentru mulţi dintre proaspeţii elevi.

Mult mai rare sunt tulburările de conduită emoţional afective gravi în şcoală, pentru că psihopatogenia care le „alimentează” este ea însăşi rai întâlnită la copii. Acestea nu sunt însă de neglijat pentru că la rândul lor poi afecta grav motivaţia şcolară a copilului, uneori anihilând-o complet (detaşau indiferenţă totală).

Noi ne vom concentra atenţia, în special, asupra tulburărilor relaţional acţionale, de primul tip, ca fiind cele mai pregnante, exprimând reactiviutea curentă, de fiecare clipă a copilului elev faţă de sarcina şcolară, n livitatea şcolară, finalităţile pedagogice, semeni (colegi), profesori, aceste tulburări de conduită prelungindu-se, de fapt, şi-n raportarea elevului la ulrul normativ, disciplinar, acoperind, astfel, emblematic ceea ce denumim uneori generic „tulburări de comportament” (în limba engleză: behaviour difficulttes; în limba franceză: difficultes de conduite; în limba spaniolă: nanstomos de conducta etc.).

6.4.2. Terapia tulburărilor comportamentale şi modificările de conduită la copii

Acest gen de intervenţie este poate cea mai delicată şi mai dificilă dintre terapiile actuale, alături de psihoterapie de care, de altfel, se apropie foarte mult (fiind tot o psihoterapie, dar nu neapărat pe fond patogen). Mult timp, în trecut, asemenea cazuri de „licenţe comportamentale” erau abordate hi forţă, contrareactiv, represiv, plecându-se „înapoi” de la efectele concrete i deranjante ale abaterii şi nu de la rădăcina fenomenului; pedepsele, incţiunile aspre „pe măsură”, repetate uneori

sistematic, de multe ori agravau t. c. În loc să le reducă, sau doar „dresau” individul în cauză în anumite undiţii, ceea ce nu-l împiedică să recidiveze comportamental.

Astăzi, teoria modernă a t. c. Presupune, în fond, o reconstrucţie a lomportamentului sub forma unor modificări de conduită, cu intervenţii specifice în sectorul afectiv motivaţional al personalităţii în cauză. Se apelează, în consecinţă, la principiile descoperite de psihologia expenmen lată în care modelele de condiţionare clasică (PAVIX) V) sunt adesea corn pictate sau înlocuite de condiţionarea operantă (SCHINNhk). (I KWIN, I 1985; MENDEZ-XAVIER, F., MAGIA, D” 1990).

Diferenţa între condiţionarea clasică şi cea operantă comportă mai ales asupra importanţei ce se acordă elementelor componente utilizate, prezente curent în orice secvenţă de conduită umană (stimuli, reacţii, factor, contingenţi, consecinţe) cu referire, totodată, la ordinea şi poziţionarea lor irategică.

În timp ce condiţionarea clasică se axează pe studierea condiţiiloi ambientale în relaţie cu cele interne anterioare reacţiei, scontând pe o repe tare a acestei relaţii în răspunsurile ulterioare, condiţionarea operantă în orientează pe relaţia între factori contingenţi şi consecinţe, manipulând al; îi consecinţele, cât şi contingenţii pentru a ocaziona reacţia dorită.

Terapia t. c., ca modificare de conduite existente, presupune, în forul un laborios proces de învăţare specifică ce include:

S Stingerea unor conduite vechi, indezirabile;

C Implantarea de noi repertorii de conduită;

Menţinerea şi extinderea a ceea ce merită valorificat din vechili conduite.

(ERWIN, E., 1985)

Orice terapie a conduitei trebuie, însă, precedată de o minuţioasa evaluare a acesteia, materializată în aşa numita „linie de bază” a conduitei respective, echivalând cu un veritabil inventar ce listează explicit părţile bune, dar mai ales aspectele cele mai rele şi deranjante din

conduită. În „linia de bază” apar şi:

Caracteristicile „topografice” ale conduitei;

Variabilitatea şi covarianţa dintre antecedente şi consecinţe;

Componentele cognitive esenţiale ale conduitei (autojustificări aii protagonistului)

(MENDEZ XAUTER; MAGIA, D” 1990).

Condiţionarea operantă, folosită îndeobşte în terapiile de comportament, intenţionează să configureze, treptat, o „conduită operaţională” care să poată fi controlată, în special, prin efectele sale în mediu şi asupra individului însuşi. În conduita operaţională, probabilitatea de-a creşti frecvenţa unui răspunsţdorit, spre a fi fixat şi repetat) în cazul acţiunii unui set de stimuli, depinde, în special, de consecinţele care urmează din aceasta

Consecinţele şi efectul lor resimţit de subiect devin „întăriri” categorii centrale din punct de vedere tehnic în condiţionarea operantă.

Întăririle pot fi:

Pozitive (prin prezenţa lor favorizează răspunsul);

Negative (aversive prin retragerea lor duc la răspuns):

Sau

Primare (deja administrate şi „învăţate”).

Secundare (în curs de învăţare);

Sau:

Extrinseci (în mediu);

Intrinseci (în individ);

Sau:

Materiale;

Sociale;

Sentimentale, atitudinale etc.

(ERWIN, E., 1985).

Cel mai operant întăritor, în acest sens, rămâne sentimentul reuşitei, >1 satisfacţiei, al suficienţei, dar nu se exclude nici eşecul între anumite mite rezonabile, urmat rapid de o reuşită.

Există o serie de reguli condiţii pentru administrarea

întăririlor liRWIN, E., 1985):

— Aplicarea după un program bine stabilit în prealabil;

v Selectarea de întăriri ce acţionează, expres, asupra conduitei vizate;

În caz de saturaţie, se apelează la alte întăriri („alternative”);

Întăririle materiale se combină cu cele sociale şi afectiv-atitudinale;

„Aplicarea imediată, promptă a întăririlor; v Varierea forţei întăririlor, după caz;

! * Utilizarea întăririlor negative, când e cazul, fie prin aplicare, fie prin suprimare, fie prin consecinţă;

l regnantizarea întăririlor intens pozitive, prin conştientizarea lor.

În terapiile comportamentale, modificarea de conduită presupune o i ic de faze „fijate” deja în practica terapeutică:

Detectarea şi aproximarea problemei de conduită;

„Studierea problemei „în situ” (la faţa locului) discret şi sistematic;

Registrarea şi clasarea observaţiilor;

Diagnosticarea (este t. c. Sau doar licenţă comportamentală pasageră;

Izolarea conduitei afectate, vizate spre modificare;

Evaluarea cu acurateţe a acesteia ca:

Simptome esenţiale;

Durată;

Amploare

Factori favorizanţi (situaţii, persoane);

Factori declanşatori (situaţii, persoane);

Conceperea terapiei de rigoare în sensul opţiunii pentru desfăşurări, i unor tehnici, procedee şi în ansamblul, strategii terapeutice.

Ca tehnici specifice în terapia t. c., se practică îndeobşte (MENDE7 XAVIER; MACI A, D., 1990):

Tehnica extincţiei (retragerea treptată a unui întăritor);

Tehnica amânării şi acumulării (stimulii sunt cumulativi iar întărire, amânată până la un anumit nivel de creştere, dinainte ştiut de subiect).

Tehnica mixtării de întăriri (se introduc şi stimuli „inverşi”, cu precauţii pentru a se crea o anumită rezistenţă la ei);

Tehnica dessensibilizării sistematice (crearea treptată prin relaxare a unc stări psihosomatice inhibitive pentru un răspuns faţă de stimuli critici)

Tehnica „inundaţiei” (similară cu cea de mai înainte, dar cu desfăşurau bruscă, precipitată);

Tehnica terapiei aversive (pentru eliminarea conduitei indezirabile aplică stimuli aversivi, dar nu ca pedeapsă, după acţiune, ci în chim timpul desfăşurării ei);

Tehnica transferului de conduită, în alte situaţii, pentru consolidare conduitei recent elaborate (dar este riscant dacă aceasta nu-i suficient consolidată).

Selecţia, combinarea şi manipularea tehnicilor şi procedeelor constituie expresia strategiilor de intervenţie asupra conduitei.

Aceste strategii pot fi de exemplu, după caz şi situaţie (ERWIN, E 1985); (MENDEZ-XAVIER; MAGIA, D” 1990):

Strategii de întărire. Continuă

Intermitentă De raţiune Fixă

Variabilii

De interval

Strategii de modelare

Strategii de „încătuşare” etc.

În practică se recurge la o intensă verbalizare a tuturor actelor comis, – de copil, la stimularea imaginaţiei acestuia, la jocul de rol cât mai frecven utilizat, la sprijinirea pe dinamica microgrupului aferent, la relaxare, auto sugestie, asigurarea unei conduite de succes, cât mai frecvent (fie ea şi selectivă, sau relativă). Totul se compară, ca stadiu de realizare, din când îi când cu „linia de bază” ca element de reper. Terapia t. c., în desfăşurarea’s, poate apărea facilă şi accesibilă pentru un

observator de rând, dar ea pre. Upune competente înalte, o specializare chiar în acest sens, mult tact şi ubdare, neputând fi lăsată pe seama educatorilor şi părinţilor, ceea ce nu-i alteşte pe aceştia de colaborare şi sprijinire a specialistului ce desfăşoară mi atât de complicat şi laborios demers reparatoriu.

REFERINŢE BUBLIOGRAFICE

AINSCOW, M; t REDDLE, D. (1979)

Itl. OOM, B.S. (1984)

COHEN, S (1984)

I RICKOSN, E.H. 1988)

I.RWIN, E, (1985)

I la LLARDO RUIZ, J.R.; i IALLEGO – 1 IRTEGA J.L. (1995) 11ARCIA ANCHEZ.

În (1995)

(IKON, W. (1974)

MIÂNDEZ \AVIER, F.

MAGIA, D. (1990) MONDERO, C.

(1990)

Preventing class failure: an obiective approach.

Ed. WILEY & SONS; Chi, N.Y. Brisbane.

Toronto.

„New views of the leamer: implications for instruction and curriculum, în Edition LEADIRSHIP, NR. 35/1984.

Dyspedagogia as a cauze of reading retardation, în learning disorders; În Special Child Publications, Seattle

Identity: youth and crisis; Norton Publishers, New York.

Terapia de conducta (traduccion) Ediciones Piramide, Madrid.

Manual de logopedie escolar, Ediciones Alţibe MALAGA.

Manual de dificultades de aprendi/ale

Editorial NARCEA, S.A. Madrid

Didactica generală compendiu (Inul.) I Di Bucureşti

Modificaciones de conducta con ninos y adolescentes, Ed. Piramide, Madrid.

Dificultades de-l aprendizaje escolar: una perspec tiva neuropsiquica Ed. Piramide, Madrid.

CAPITOLUL VII

DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE AFERENTE ÎNSUŞIRII DEZVOLTĂRII ŞI UTILIZĂRII LIMBAJULUI ORAL

(VORBIRII)

PROBLEMATICA GENERALĂ A ÎNVĂŢĂRII LIMBAJI LUI ORAL

TEORII ŞI CONCEPŢII DESPRE GENEZA ŞI DEZVOLTAREA LIMBAJULUI UMAN

CRONOLOGIA ESENŢIALĂ A EVOLUŢIEI LIMB A JU LI INFANTIL ŞI RISCURILE ÎN ÎNSUŞIREA LIMBAJULUI

TIPURI DE DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE A LIMBAJ! LUI ŞI LOCALIZAREA LOR ÎN ARIA ORALITĂŢII

7.1. PROBLEMATICA GENERALĂ A ÎNVĂŢĂRII LIMBA JULUI ORAL

Se ştie că limbajul se învaţă de către copilul mic în cca. 2 – 3 ani dezile, în medie. În ciuda faptului că majoritatea copiilor reuşesc acest lucru fără dificultăţi aparente şi fără eforturi vizibile, achiziţionarea limbajului oral nu este câtuşi de puţin un demers simplu, nici uşor, dat fiind că e implică acţiunea conjugată a numeroşi factori, procese, componente. Abi. Atunci când însuşirea limbajului, la unii copii, dovedeşte carenţe, disfunct într-un sens sau altul, devenim conştienţi de marea complexitate a fenonnnului limbaj şi aproape că ne mirăm de felul cum reuşesc ceilalţi copii – înveţe pe deplin vorbirea corectă, în aproximativ acelaşi interval de timp în situaţiile când ritmul de achiziţie a limbajului oral, pus în raport cu Îista cronologică a copilului este un mod semnificativ mai lent decât la o ilalţi spuneni şi când se constată evidente greşeli, abateri, disfuncţii de iubire, se apreciază că pot exista dificultăţi de învăţare a vorbirii (d.i.v.).

Constatate de regulă, cu certitudine, pe la 4 – 5 ani şi netratate, aceste i.v. Vor deveni şi mai evidente, grave şi persistente în primii ani de şcoală îi mai mulţi dintre copiii, care în clasele primare prezintă dificultăţi de nvăţare a

scris-cititului, n-au fost „străini” de d.i.v. În prima copilărie şi în icşcolaritate.

Limbajul este considerat astăzi un comportament, între altele, ale isoanei, conduita verbală a individului caracterizându-l semnificativ pe «cesta. Această conduită verbală prezintă două caracteristici de bază în i inifestarea ei (GARCIA-SANCHEZ, J” 1995):

Limbajul comunicare;

Limbajul reprezentare.

Limbajul în funcţiune completează conduita generală a persoanei, de manieră sui-generis, în sensul că înlocuieşte, practic, multe conduite direct cuţionale ale individului, prevalându-se de nivelurile simbolice de reprezeniiirc la care are acces; limbajul joacă astfel un rol deosebit în întreaga unduită cognitivă (între altele), aspect mult speculat, valorificat şi dezvol Mi în şcoală.

În mod normal, dintre cele două subconduite componente ale oralităţii comunicare şi reprezentare), conduita comunicativă este cea mai evidentă de cel mai larg interes, dat fiind că este manifestă, incluzând şi expri i. Ind, în fond, conduita de reprezentare (deşi nu întotdeauna cu siilâcienă îi relevanţă).

În conduita comunicativă primară, iniţială a copilului mu se pot con uita două maniere de acţiune care se pot conceptualiza în două teorii ale rute: teoria instrumentală şi teoria mentală (Bil, ÎN CI K) N. M I I VII I I V, IGO, J.M., 1992).

În primul caz, copilul acţionează direct, fizic asupra obiectelm i pl, îmi lor din jur, iar în al doilea caz el începe să facă uz, treptat, de unele elenu oii i uodalităţi intermediare, indirecte, socialmente eleborate, în baza unui în Iltl. Ili mai subtile, reprezentate mental (informaţii, comenzi, comentarii ele.)

În al doilea caz, la care se referă teoria mentală a comunicam, copilul începe să capteze intenţiile celorlalţi, dorinţele şi gândurile lor codificate în lbl cuvinte, gesturi, expresii mimice; el ajunge treptat, dar repede, la sesizai mesajelor cu dublu sens, a insinuărilor, ironiei, metaforelor

etc., ca şi 1 producerea treptată a unor astfel de manifestări.

Chiar dacă conduitele instrumentale preced de puţin pe cele verbi mentale, se produce, destul de devreme, o dublă dezvoltare sincronă, strai împletită a acestor două componente. Din păcate, există situaţii când aceeaşi sincronie în dezvoltare are de suferit, în special în direcţia teoriei mental de aici decurgând cele mai multe din dificultăţile de însuşire, dezvoltare utilizare a limbajului, a vorbirii care îşi vor pune amprenta, ulterior, asupra însuşirii scris-cititului şi chiar însuşirii competenţelor matematici în fond, vorbirea corectă, scrierea, citirea şi calculul aritmetic nu în buie învăţate, în debutul şcolarităţii, doar ca scop în sine, ci într-o finalitai absolut utilitară, în speţă pentru a facilita enormul demers de învăţare ce \ urma în îndelunga perioadă a educaţiei formale (şcolare).

Faza iniţială de învăţare, însuşire a vorbirii, apoi a scrierii, citirii calculului aritmetic trebuie să se transforme destul de repede în „A ŞTI” vorbească, scrie, citi, calcula, pentru un copil ce trebuie să înveţe eficicin ulterior.

Un elev în clasa I, care prezintă d.i.v., dar şi dificultăţi de scriere citire, nu va avea probleme doar la obiecte de învăţământ precum limba literatura română, ci practic la toate celelalte, inclusiv la matematică (aritmeli că) unde explicaţiile, demonstraţiile, exemplificările presupun şi un disem un text ce trebuie scris-citit.

Este firesc să fie aşa, atâta timp cât procesul de învăţământ, şcoal însăşi constituie un mediu intensiv, saturat de comunicare, de oralitate cu special, dar şi de conversie lexico-grafică a acesteia. Copiii intraţi în şcoal care nu învaţă elementele care să-i ajute în învăţarea curentă ce-i aşteapi. I nu au cum să înveţe şi nici să înveţe cum să înveţe.

7.2. TEORII ŞI CONCEPŢII DESPRE GENEZA ŞI DEZVOLTAREA LIMBAJULUI UMAN

Limbajul, oralitatea copilului se configurează în linii mari până I 3 – 4 ani, iar la 6.7 ani de viaţă, limbajul

infantil prezintă, în general mbutele esenţiale ale vorbirii adultului. Aceasta creează, uşor, impresia că M acest stadiu vorbirea copilului este deja un instrument cultural suficient luborat pentru a sluji învăţarea şcolară; se consideră, astfel, inutilă o educaţie limbajului în acest sens, ci doar folosire, valorificare plenară şi eventual, dezvoltare implicită (prin stimulare), ceea ce s-a constatat cu prisosinţă că mi-i nici adevărat, nici suficient (SLAMA-CAZACU, T., 1972). Această ilsă premisă a domnit, din păcate, nepermis de mult şi s-a înţeles cu greu la dezvoltarea limbajului oral trebuie să devină, în preşcolaritate şi-n primii mi de şcoală, un scop în sine. Există, ce e drept, discipline de învăţământ necum „Dezvoltarea vorbirii” (azi”. Comunicare”), dar ele se adresează inform, tuturor copiilor unei clase şi vârste şcolare, în timp ce copiii cul i.v. Sunt lăsaţi, în continuare, doar pe seama eventualei asistenţe logopeliec care nu este disponibilă peste tot în şcolile româneşti şi nu rezolvă mgură abordarea d.i.v.

În cele ce urmează în acest capitol şi-n lucrarea de faţă, în ansamblul a nu ne vom ocupa în mod expres de tulburările de vorbire, scriere, citire îl erente terapiei logopedice propriu-zise. Vom avea în vedere, mai ales, izurile de copii care, în afară de minore tulburări de articulaţie, par a nu ivea nimic problematic în planul limbajului oral şi totuşi prezintă unele lillcultăţi de înţelegere, redare, evocare, organizare în discurs, precaritate, i igiditate, crispare, cu alte cuvinte probleme generale în însuşirea, dezvolnca şi utilizarea limbajului oral şi, ulterior, scris-citit.

Spiritul responsabil în abordarea limbajului infantil, ce s-a dezvoltat la mijlocul secolului nostru a fost la început doar parţial, pentru că nsibiliza numai şcoala şi, eventual, grădiniţa. Se asigura, astfel, doar „jumătate” din drumul necesar şi din păcate numai a doua jumătate temporală i evoluţiei şi dezvoltării limbajului. Se ignoră, însă, faptul că până la intrau-a în grădiniţă (eu atât mai mult în şcoală), limbajul copilului parcurge deja – în traseu

substanţial şi hotărâtor, într-un fel, pentru tot restul vieţii iiulivilului. Bazele limbajului nou-născutului se iniţiază, în plan afectiv emoţional, din chiar primele săptămâni de viaţă, substratul energetic şi niotivaţional în primele luni de viaţă, iar premisele formativ-stimulative în fiecare clipă din primii 3 – 4 ani de viaţă, printr-o atitudine propice, sub acest aspect, a adulţilor a mai târziu a copiilor mai mari din jurul lui, a părinţilor şi în mod cu lotul pecial, a mamei.

7.2.1. Psihofiziologia limbajului uman la adulţi, destul de biiu cunoscută azi, a debutat, mai ales, din raţiuni corectiv-recuperative profitându-se de „experimente naturale” de tipul dereglărilor patologi ce grave ale limbajului în funcţie, deja elaborat şi corect până la un moment dat.

Încă din 1861, BROCA localiza, astfel, centrul motricităţii orale la baza celei de-a treia circumvoluţii frontale stângi, iar în 1874, WERNICKI identifica centrul senzorial (receptiv) al oralităţii în prima circumvoluţii temporală stângă.

Studii sistematice asupra asimilării şi evoluţiei limbajului în ontoge neza timpurie s-au desfăşurat mult mai târziu. S-au configurat, treptat, teorii despre esenţa şi geneza limbajului uman în filogeneză şi ontogeneză, teorii de multe ori divergente, controversate, unele dintre ele insuficient validau până în prezent.

Mult timp, sub influenţa psihologiei sovietice tradiţionale, limbajul a fost strâns corelat, aproape până la identificare, cu gândirea care era considerată un veritabil limbaj interiorizat, după cum şi limbajul oral era asimilat cu o gândire exteriorizată, exprimată. Ulterior, raportul limbaj gândire a fost revizuit, mergându-se până la punerea în discuţie a însăşi corelaţia dintre cele două mari fenomene ale psihicului uman.

Pentru PIAGET, J., interdependenţa dintre limbaj şi gândire este interpretată prin prisma dezvoltării cognitive (şi intelectuale) a copiln lui, în spiritul unui constructivism complex de natură psiho-sociala eşalonat stadial, pe fondul maturizării şi dezvoltării psiho-somato fiziologice, a

acomodării şi asimilării succesive de rigoare ce asiguri adaptarea persoanei (PIAGET, J., BARBEL, I., 1968);

VÂGOTSKI ŞI LUNA, în cadrul curentului novator al psihologia din fosta URSS promovează o teorie conexionistă originală între lini baj şi gândire prin teza „dublei formaţii” reciproce a celor două fenomene procese.

Între cele două realităţi în formare nu există, după opinia lor, o corespondenţă lineară propriu-zisă. Unele aspecte ale limbajului depind, într-adevăr, de dezvoltarea cognitivă a persoanei şi de evoluţia ei intelectua la Există, însă, o anumită autonomie în multe alte aspecte ale limbajului ni raport cu gândirea şi, mai mult decât atât, limbajul poate influenţa la mdul lui mecanismele cognitive şi intelective (LUNA, A., 1966) (VAGOTSM, L., 1962). Astfel, unii copii care nu simbolizează suficient în timpul miduitei verbale orale, pot suplini (între anumite limite) această precailinte cu o învăţare şi o utilizare mecanică, automată supramedie a formei limbajului (vorbesc în „clişee verbale” care „se potrivesc”).

Limbajul interior al unei persoane se apropie mai mult de gândire I litră a se confunda cu ea) tocmai pentru că se depărtează semnificativ de uubajul exterior-oral propriu-zis.

După VÂGOTSKI, limbajul intern este, cu precădere, predicativ, suc rând mai ales acţiuni, fapte, intenţii, subiectele „gramaticale” fiind doar mplicite; limbajul intern este, totodată, asintactic, nongramaticalizat cu iilâcienţă, având un caracter „stenofonic” (informaţia se concentrează în primele concepte din mesajul gândit), dublat de semnificative caracterisiri polisemice, euristice, eliptice, pulsatorii şi lacunare.

DEJERINE susţine, la rândul său că se poate gândi în două maniere diferite (DEJERINE, A.; apund. GARCIA-SANCHEZ, J” N., 1995):

Cu imagini ale obiectelor din jur şi, în acest caz limbajul nu influenţează gândirea, nici aceasta limbajul, intelectul apelând la elemente şi mecanisme proprii (reprezentări, operaţii logice);

Cu imagini ale cuvintelor chiar (codificare lingvistică), caz în care limbajul stimulează şi dezvoltă structural şi operaţiile cognitiv în telectuale la care este obligat să recurgă.

B. WHORF, susţinut alternativ şi de W. SAPIR devin adepţii în pledanţii unui determinism „răsturnat”, invers raportului tradiţional dintre limbaj şi gândire, afirmând, într-o ipoteză mult cmilno. R.ăla ce le reuneşte numele, că limbajul unei persoane (adulte) i sli ui măsură să condiţioneze chiar felul de-a gândi al acelei pl. r. Oune Acest lucru nu-i total exclus ci pare a fi verosimil, chiui \ alaiul pentru adultul cu un limbaj plafonat la un anumit nivel, care îi limitează acestuia, în mare măsură, din punct de vedere operaţional şi funcţional, gândirea şi inteligenţa.

Nu există însă validări pentru această ipoteză WHORF-SAPIR în ilogeneza timpurie, în prima copilărie, când cogniţia precede (cel puţin în aparenţă) limbajul şi când limbajul impresiv îl precede pe cel expresii (WHORE B. apund GARCIA-SANCHEZ, 1995).

N. CHOMSKI este autorul unei teorii cu totul „nealiniate” în can apreciază limbajul ca fiind total independent de gândire (deşi. Compatibil cu ea) şi dezvoltabil în ontogeneză pe o filieră ereditară, specific umană. Punctul de plecare în elaborarea limbajului ar fi, după CHOMSKI, un ipotetic „dispozitiv” înnăscut de simţi şi uz al limbajului, aşa-numitul „LINGVISTIC ASSIMILATOR-i DEVICE” (L.A.D.) plasat undeva în structurile subcorticalc. În baza acestui L.A.D. cu care copilul s-ar naşte, simţul sintactic; îl limbii se dezvoltă treptat în contact cu mediul socio-lingvistic, „întâlnindu se „fericit cu capacitatea de simbolizare şi atribuire de semnificaţii, di asemenea, specific umană. În consecinţă gramatica, regăsibilă în esenţă în toate limbile, este universal umană, ca expresie a simţului sintactic în născut şi dezvoltabil stadial, deci o gramatică (re) generativă. (CHOMSKI N, 1965).

7.2.2. Deşi semnificativ diferite între ele, asemenea teorii cu privire la esenţa şi geneza limbajului au totuşi un

numitor comun: anumită corelare, sau cel puţin o considerare împreună a limbajului n gândirea, însă oricum, nu o înstrăinare, disociere totală a celor dou. I categorii psihice fundamentale.

Fiecare dintre teoriile expuse pe scurt mai înainte poate fi, în felul, i implicată sau implicabilă verosimil în vastul şi complexul fenomen D.I.\ în constructivismul lui J. PIAGET, cu referire la copilul normai limbajul este o funcţie simbolică sau semiotică ce emerge în finalii stadiului senzori-motor şi se dezvoltă de-a lungul întregii perioadi preoperaţionale, astfel încât stadiul operaţional găseşte limbajul p deplin funcţional. Copilul prezintă, acum, deja abilităţile lingvişti ce necesare în comportamentul său simbolic. Orice întârziere pierdere de teren a ritmului de dezvoltare a limbajului în fa/ preoperatorie va duce, implicit, la o defazare a limbajului în plai semiotic-simbolic, deşi copilul apare ca un bun „mânuitor” al unui limbaj curent suficient, existând destui copii cu astfel de d.i.v

Teoria conexionistă a lui VÂRGOTSKI ŞI LUNA poate evidenţia, la rândul ei, cazuri de copii (e drept, mai rare) cu o mare forţă de simbolizare şi semiotizare, buni utilizatori ai limbajului intern, dar slabi utilizatori ai expresiei obiectivitate a acestuia în limbaj extern, expresiv (verbal) ce necesită multe aspecte formale de îndeplinit, în plus, pentru a fi inteligibil, sugestiv, evocator, nuanţat, cu alte cuvinte, complet şi eficient, aşa cum se cere în şcoală, astfel de copii eşuând parţial în d.i.v. De acest tip.

Conform teoriei lui DEJERINE, copiii şcolari obişnuiţi să gândească, cu precădere intuitiv, cu imagini ale obiectelor, vor avea inevitabil probleme în a accede la nivelul operării cu cuvinte termeni – noţiuni, prin detaşarea de suportul material, contextual; aceasta pentru că şcoala operează, în special, cu aceste registre din ce în ce mai abstracte, creând, în consecinţă, alt tip de d.i.v. La unii copii şcolari.

„* Teoria WHORF-SAPIR, deşi încă greu acceptabilă, poate explica d.i. tardive ale elevilor mai mari la care

limbajul s-a plafonat şi a „împietrit”, închistând şi îngreunând gândirea, pe planuri tot mai înalt semiotizante; este uneori cazul unor elevi de liceu, al unor studenţi cu probleme sau chiar absolvenţi de învăţământ superior, care eşuează în a se valorifica în producţie şi în viaţă (fenomenul „titulitis” IBANEZ, P., 1994).

Teoria L.A.D.-ului, a lui CHOMSKI, odată acceptată, poate jusii fica unele d.i. prezente încă de la bun început, în ontogeneză şi constatabile de la primul contact cu grădiniţa şi şcoala, dat pic/eu te şi-n viaţa cotidiană antepreşcolară a copilului, lui. I cauze evidenţiabile (etiologie neprecizată).

Teoria lui BRUNER, un veritabil „amendament” la lum.i. Imn I i ană, prin condiţionarea L.A.D-ului de un I A S S, relevă m-au a importanţă a mediului în general şi în special a mediului ling. V i în a aptitudinii lingvistice a mamei în însuşirea de către copil a limbajului. Se extrapolează, astfel, etiologia d.i. şi la cauze ambien tale, mult timp ignorate, dar atât de relevante pentru copiii proveniţi din medii sociale deprivate cultural (şi lingvistic) ce prezintă, frecvent, aproape inevitabil, d.i.v. În şcoală şi ulterior în viaţă.

7.2.3. Preocupările pentru studierea limbii şi limbajului, dincoace de teorii şi concepţii fundamentale privind geneza şi esenţM acestor fenomene, au parcurs, la rândul lor, trei nivele istorice sau în psiholingvistici specifice care au urmat îndeaproape evoluţia psihologiei limbajului (REUCHELIN, M, 1979):

O primă lingvistică, iniţiată în a doua jumătate a secolului; îl XIX-lea, a durat până spre anii ’60 şi a insistat pe observaţii eoni portamentale, ale mecanismului stimul-răspuns, între un vorbitor; un ascultător. S-a insistat, astfel, mai ales pe valoarea instrumental. I a limbajului, pe vocabular (lexic) şi pe fonologie, neglijându-şi aspectele practice, finaliste ale limbajului.

A doua lingvistică, debutând prin anii ’60 (ca o reacţie la perspee tiva comportamentală iniţiată de B.F. SCHINNER), s-a centrat pl, studierea expresă a sintacticii,

intenţionându-se probarea unei relaţii psihologice a simţului gramatical. Este de fapt vorba de o psiho lingvistică chomski-ană, a gramaticilor (re) generative şi a L.A.D. ului, dar ea este acuzată de un raţionalism pur, fiind concepută exclusiv teoretic, imposibil de validat de practica lingvistică curcii tă;

În sfârşit, a treia psiholingvistică debutează prin anii ’80 ai secolului nostru, reacţionând la teoria lui CHOMSKI pe care o consideră mult prea ipotetică, inductivă, având la bază un postulat discutabil. Sprijinindu-se mult pe psihologia cognitivă modernă şi pl, un spirit interdisciplinar de abordare a limbajului, această psiholin gristică tinde spre un caracter practic, realist şi efectiv; în consecinţa limba se studiază chiar în contextul său psiholingvistic, social curent, luându-se astfel în considerare parametrii de intenţionalitate.1 emiţătorului şi receptorului, ca şi efectul obţinut în raport cu ce: scontat.

D.i.v. Îşi pot găsi „loc” în toate aceste trei psiholingvistici, chim dacă din perspective diferite, însă cea care poate pune într-o lumină mă clară aceste d.i.v. Rămâne totuşi ultima, psiholingvistică pragmatică, dai fiind că d.i. apar în practica efectivă, în contexte impregnate de comuni care verbală.

7.3. CRONOLOGIA ESENŢIALĂ A EVOLUŢIEI LIMBAJULUI INFANTIL ŞI RISCURILE ÎN ÎNSUŞIREA LIMBAJULUI

Indiferent de teorii şi concepţii, de orientările psiholingvistice, care aduc fiecare câte o parţială contribuţie la înţelegerea genezei, esenţei şi lealităţii limbajului uman, copilul se naşte într-o „baie lingvistică” mai „caldă” sau mai „rece”, mai „largă” sau mai „strâmtă”, pe care o fructifică şi valorifică ajutat sau nu de semenii adulţi din jur. Aceasta se realizează în clape şi faze dificile şi laborioase pe care, din fericire, copilul nu le resimte ca atare, dar pe care, din păcate, nici adulţii din jurul său nu le conştientizează ca atare, aproape niciodată.

Cel mai studiat aspect al dezvoltării limbajului la copil rămâne, totuşi, uşa cum s-a mai afirmat, lexicul,

vocabularul care este parametrul cel mai manifest şi mai uşor de abordat, deşi nu întotdeauna cel mai relevant, prin sine însuşi.

7.3.1. În privinţa articulării sunetelor, până la emiterea unor structuri sonore se pot constata, cronologic, patru etape succesive (GARCIA-SANCHEZ, J.N., 1995):

Între 0 – 6 luni, etapa vocalizării primare, sunetele emise dobândind o uşoară valoare de semnalizare, la început întâmplătoare;

Între 6 – 10 luni (aproximativ), etapa gănguritului, când vocali zările se organizează parţial în seturi repetitive de sunete, mai îi acestea pot fi recunoscute în structuri minimale, dar au o funcţie mai ales de antrenament, de fortificare pentru \nilnu a ulterioară;

Între 10 luni-12, 15 luni (aproximativ), etapa lalafiiwii. În iauaceste seturi repetaţive se organizează mai amplu şi mai complex, apropiindu-se, treptat, de o „pseudoconversaţie” prin care copilul tinde să imite (fără sens, semnificaţie pentru el) ceea ce aude în jurul lui;

În jurul vârstei de 12 – 15 luni debutează etapa primelor cuvinte (emise parţial şi cu o mare variaţie interindividuală, acceptată ca normală). Iniţial se produc vocalizări combinate cu lalaţiuni sub o formă similară cuvintelor, pentru ca abia ulterior să se poată identifica de către un observator atent, un „sâmbure” de cuvânt propriu-zis. DE multe ori, în această etapă crucială pentru progresul ulterior al copilului în asimilarea limbajului, nu avem de-a face cu un cuvânt în sine, ci cu un element căruia atribuindu-i-se o anumită şi aceeaşi semnificaţie de către adult (mamă), acesta ajunge să înde plinească o funcţie ca atare, ceea ce este esenţial. Alteori chiar copilul însuşi atribuie o semnificaţie unui „embrion” de cuvânt pe care e recomandabil ca mama să-l sesizeze oportun şi să-l accepte un timp.

Ulterior, ritmul evoluţiei limbajului copilului va deveni alert, iai achiziţiile consistente, dat fiind că pasul spre simbolizare (semnificare) şi spre semantizare a fost deja făcut.

7.3.2. M. COHEN distinge, la rândul lui, patru etape în evoluţia limbajului infantil, din momentul primelor elemente în comunicare (COHEN, M., apud. GARCIA-SANCHEZ, 1995):

Z Intre 8 – 10 luni primele elemente comunicante (pseudocuvinte izolate); Z între 10 – 14 (18) luni ultiplicarea acestor elemente, utilizate repetat, A între 18 – 36 luni – prezenţa primelor sinteze, perfecţionate treptat;

Z După 36 luni – prezenţa formelor gramaticale specifice adultului.

Asimilarea (după J. PIAGET) sau dezvoltarea (după CHOMSKI), dai oricum evoluţia simţului sintactic, a „aptitudinilor” gramaticale reprezintă într-adevăr o direcţie de asemenea, sincronă de dezvoltare esenţială a limbajului copilului, de îndată ce elementele „moleculare” combinative există în registrul infantil. Se poate sesiza şi aici o cronologie specifică a evoluţiei sintactice a micului „ucenic” în ale vorbirii. Redăm, în cele ce urmează, un tablou cu stadiile şi conţinutul lor în acest sens, preluat după M. SERRA (SERRA, M., apund. GARCIA-SANCHIÂZ, 1995, p.168):

	Cronologia evoluţiei sintactice a limbajului copilului mic
Stadiul I 9 – 18 luni	Structurarea unui element ce revine cu frecvenţă mare, însoţit uneori de un semn delictic: interogare embrionară prin intonare şi accent pe ultima silabă (mă-mă)
Stadiul II 18 – 24 luni (1,6 – 2 ani)	Structurări de două elemente combinate: substantiv + negaţie (tata, nu), adjectiv + substantiv, substantiv + ad verb (mama, unde); interogaţia mai clară
Stadiul III 24 – 30 luni	Structuri din trei elemente: negare + două substantive, două adjective + un substantiv; nume + două adjective, sintagme verbale (două verbe + un adverb); apar propoziţiile şi primele flexiuni, pluralul, femininul, trecutul,

	comparativul şi, sporadic, pronumele personal
Stadiul IV (2, 6 – 3 ani)	Structuri orale din patru elemente, veritabile sintagme propoziţionale, deşi uneori eliptice şi parţial în dezacord gramatical.
Stadiul V 36 – 38 luni (3 – 3, ani)	Structuri orale frazate la peste 4 – 5 cuvinte; tentative de a le modifica şi lega între ele.
Stadiul VI 38 – 50 luni (3, – 4, 6 ani)	Se trece de la analiza structurilor la conştientizarea erori lor şi la autocorectare. Însuşirea clişeelor verbale corec te
Stadiul Vn Peste 50 luni (peste 4, 6 ani)	Structuri înlănţuite în discurs, deşi acesta nu este lung şi mai are greşeli de logică şi succesiune; copilul este i apa bil de înserierea a 3 – 5 propoziţii.

În ceea ce priveşte vocabularul copilului ce învaţă să vorbe; autori estimează, cu o mare aproximaţie, că la:

18 luni se înregistrează cca. 50 cuvinte;

21 luni se înregistrează cca. 100 cuvinte;

22 luni se înregistrează cca. 200 cuvinte;

24 luni se înregistrează cca. 300 cuvinte;

36 luni se înregistrează cca. 10.000 cuvinte în repertoriul copilului (SERRA, M., apund GARCIA-SANCHEZ, 1995)

7.2.3. EMIL VERZA evaluând, de asemenea, cantitativ, evoluţia lexicului infantil, relevă următoarele performanţe ale copilului normal care (VERZA, E., 1983);

La aproximativ 1 an, copilul posedă cca. 100 cuvinte;

La cca. 3 ani, copilul posedă între 400 – 1.000 cuvinte;

(o medie de aprox. 700 cuvinte);

La 6 – 7 ani, la intrarea în şcoală, viitorul elev va dispune de cca. 2500 cuvinte, din care însă numai 800

active;

La 10 – 11 ani (după 4 ani de şcoală), în clasa a IV-a deci, lexicul elevului se ridică la un cuantum substanţial de cca. 4.000 – 4500 cuvinte, din care doar 1500 – 1700 sunt cuvinte active.

Dincolo de anumite diferenţe, între autorii prezentaţi, se pot observa perioade de mare intensitate a ritmului de achiziţie a cuvintelor (practic, o dublare a lexicului copilului) fie în câte o lună (M. SERRA), fie în primele patru clase ale şcolii (E.VERZA).

Totodată, se remarcă, la ultimul autor, diferenţe mari între vocabularul pasiv şi cel activ, în defavoarea celui din urmă, ceea ce poate fi pus şi pe seama unei practici slab-stimulative şi modest-implicante a şcolii în acest sens.

În principiu, se acceptă că şi între copiii normali există diferenţe de până la 20% în plus sau în minus, faţă de anumite standarde de vârstă, relative, convenţionale, desigur. În realitate, aceste diferenţe pot fi mărite, datorită mediului, experienţei de viaţă şi lingvistice a copiilor la 15% şi, în situaţii mai rare, până la 20%, ceea ce face ca, teoretic cel puţin, între doi copii „extremi” de aproximativ aceeaşi vârstă cronologică, diferenţa de „bagaj lexical” să fie de 30.40 %, adică aproape jumătate din vocabularul celui „avantajat”, ceea ce este enorm la această vârstă „juvenilă” care ar trebui să fie caracterizată, în special, printr-o uniformitate performanţială în virtutea eternei esenţe a copilăriei. Dintre aceiaşi doi copii „extremi”, cel cu

Ifxicul atât de precar are toate „şansele” de-a intra în situaţia de d.i. sau cel puţin de eşec şcolar.

Aceasta cu atât mai mult, cu cât perioada şcolară mică (clasele I-IV) este nu doar una de şoc şi adaptare, ci şi de maximă solicitare şi de ritm înalt în achiziţiile scontate; şcolaritatea mică este îndeobşte cunoscută ca Ivând următoarele atribute:

Intensă în organizarea experienţei verbale;

Intensă în structurarea expresiei verbale;

„* Conduita verbală este mai spontană şi mai sinceră;

Limbajul copiilor se reorganizează, restructurează, clarifică;

Se dezvoltă, treptat, la copil vorbirea oficială, formală;

Se configurează o veritabilă conduită verbală ca parte integrantă a conduitei generale a persoanei.

(VERZA, E, 1983).

7.2.4. Cele prezentate până acum ilustrează, fie chiar şi pe seama unui parametru cum este lexicul (care nu-i suficient, dar totuşi relevant şi simptomatic), atât complexitatea, amploarea şi dificultatea dezvoltării limbajului, în prima parte a autogenezei, cât şi fragilitatea, sensibilitatea acestui proces, supus multor riscuri, factori corozivi, conjuncturi defavorabile.

Toate acestea se pot întâmpla şi se întâmplă (din păcate) realmente chiar în condiţiile în care capacitatea intelectuală a copilului se menţine între limitele normalului, excluzându-se, astfel, situaţia când nedezvoltaiva limbajului poate fi pusă pe seama deficienţei mintale. Se uleia mei eu explicaţii (posibile) ale d.i.v., fără a se configura însă şi modalităţi di intervenţie eficientă. Din perspectiva psihologiei cognitive se vuibeşte chiui de eventuala lipsă a unor aptitudini lingvistice la unii copii emu ai fi „funcţia denominativă”, „funcţia extragerii de reguli” dinţi un test, „luneţin discriminativă” (A. BATES, apud. GARCIA-SANCHEZ, 1995)

Există şi explicaţii de tip modular (LEONARD, L.B., 19N7) cine lin distincţia între abilităţile lingvistice, de tipul aptitudinilor mai înainte enumerate, şi „aprendibilitatea” lingvistică, ca o capacitate de-a învăţa formal practici lingvistice, suplinind lipsa abilităţilor respective. Această învăţare este ocazionată de practica verbală orală, şi se desfăşoară cu succes în special în raport cu elementele lingvistice mai frecvent întâlnite, în timp a elementele de „mai mică densitate fonologică”, de „mai mică frecvenţ. I fundamentală” şi de „mai mică amplitudine”, care nu odată pot fi importaute pentru înţelegerea mesajului, sunt neglijate, putând genera d.i.v. (LEO NARD, L.B., 1989).

7.3.5. Dacă prin anii ’60 ai secolului nostru, d.i. se plasau în special, în zona foneticii şi fonologiei (articulare, ritm, fluenţă voce, intonaţie) şi prea puţin în zona simbolizării şi semantizării (codificare/decodificare), pe parcurs ipotezele privind fenomenalitatea d.i. în aria limbajului s-au multiplicat, nu fără inspiraţie, de multe ori. În 1992, BISHOP avansa şase astfel de ipoteze ca fiind cele mai legitime pentru d.i.v., în cazul în care nu se constată şi tulburări sau defecte articulator-fonatorii sau ritmice în vorbiri (BISHOP, D.V.M., 1992):

Ipoteza I: resursele lingvistice sunt intacte şi suficiente, dai competenţa lingvistică lasă de dorit, prin dereglarea simţului sân tactic;

Ipoteza 2: competenţa lingvistică de bază este intactă, dar există o anumită tulburare în procesele implicate în conversia cogniţiei în semnale ale vorbirii;

Ipoteza 3: există tulburări izolate (insulare) ale mecanismelor lin gristice specializate ce asigură procesarea limbajului;

Ipoteza 4: există un deficit moderat, dar generalizat în dezvoltare: i conceptuală ce afectează parţial procesarea limbajului;

Ipoteza 5: strategiile de învăţare ale individului sunt, parţial, de ficitare, în special în sensul unor carenţe în aplicarea de proceda adecvate la domeniul şi contextul de învăţare;

Ipoteza 6: problema d.i. nu constă atât în manevrarea sau stăpă nirea de tipuri particulare de operaţii mentale, cât mai ales în carenţe în ceea ce priveşte viteza şi capacitatea de procesare îi informaţiilor.

7.3.6. În primii ani de viaţă, limbajul copilului, tot mai complex configurat, dobândeşte toate funcţiile aferente limbajului uman. Asortimentarea acestora este necesară în ansamblul, chiar dacă în cadrul fiecărei funcţii specifice, lucrurile nu sunt încă desăvârşite.

La intrarea în şcoală, limbajul copilului prezintă:

S Funcţia instrumentală (de obţinere, realizare a ceva);

S Funcţia reglatorie (modificarea comportamentelor celorlalţi);

S Funcţia fatică (interactivăde menţinere a relaţiilor);

A Funcţia informativă (fixare de informaţii);

A Funcţia cognitivă;

Funcţia imaginativă;

S Funcţia comunicativă (transfer de informaţii);

S Funcţia reflexivă (limbaj intern, autoreglare);

S Funcţia de divertisment etc.

Funcţii precum cea instrumentală, imaginativă şi de divertisment sunt profund specifice copilăriei, fiind bine dezvoltate, dar fără un impact major în învăţarea şcolară; funcţiile interactivă şi comunicativă sunt suficient dezvoltate, dar nici ele nu sunt esenţiale pentru învăţarea şcolară, deşi rămân importante. Ele pot fi, însă, „împinse” spre niveluri superior-calitative prin antrenament, formare, stimulare şi iniţial, prin imitare.

Funcţii cum este cazul celor informative, cognitive şi reflexive sunt cele mai greu de dezvoltat prin stimulare şi implicare specifică, iar insuficienta lor dezvoltare, sub o anumită limită, la intrarea în şcoală, se erijează uşor în situaţie generativă de semnificative d.i.

7.3.7. În fond, achiziţia şi dezvoltarea limbajului simplu a, în esenţă, câteva demersuri specifice de învăţare:

„Învăţarea” fonemelor şi a combinării lor;

„Învăţarea” cuvintelor, a formei şi conţinutului lor (semmili „m, i)

„Învăţarea” combinării de cuvinte în sintagme, propoziţii, l m/r.1 acestora în mesaje;

„Învăţarea” regulilor gramaticale şi utilizării lor curente;

„Învăţarea” extragerii semnificaţiei din complexele ideatice mai ample (discursuri) etc.

D.i. Pot apărea în toate aceste demersuri de învăţare, dar d.i. de la primele două nivele de învăţare sunt mai uşor abordabile şi cu un prognostii optimist, mergând până la reducţia totală. Rămân în schimb, redutabile d. I aferente învăţării combinării de cuvinte a regulilor gramaticale şi

mai ale învăţarea captării de semnificaţii ample, articulate idealic, de manieră orală (rapidă şi contextuală).

Dacă avem în vedere şi cele patru planuri ale limbajului ca sistem de comunicare recent constituit la copilul în prag de şcoală care, după C. PĂUNESCU sunt:

Z planul energetic (respiraţie, fonaţie);

Z planul informaţional (repertoriul de semne, lexicul);

Z planul semantic (codificare/decodificare);

Z planul pragmatic (emitere de fapte lingvistice individuale), putem, de asemenea, urmări o exacerbare a d.i. de la un plan la altul (PĂUNESCU, C., 1973). Planul energetic este, în principiu, „ocolit” de d.i. cu excepţia tulburărilor uşoare de articulaţie, ritm şi fluenţă. Începând cu planul informaţional, apar d.i., dar ele se regăsesc, mai ales, în planul semantic şi în special în cel pragmatic, adică tocmai în contexte de învăţare în anumite domenii, situaţii, obiecte de învăţământ. Ele îşi „trag seva” şi din celelalte planuri, dar se „alimentează” mai ales „în situ”, de o manierii situaţională, din chiar conjunctura care pare a le fi generat, deşi în fond doar le-a ocazionat şi identificat.

7.3. TIPURI DE DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE A LIMBAJULUI ŞI LOCALIZAREA LOR ÎN ARIA ORALITĂŢII

Dificultăţile de învăţare a limbajului reprezintă o sintagmă de mare cuprindere şi eterogenitate, dat fiind că limbajul, ca atare, este mult prea vast, complex şi-n multe variante de manifestare (oral, grafic, mimico gestual etc.). Limbajul oral însuşi, de care ne ocupăm în acest capitol care constituie forma esenţială de limbaj, poate prezenta, în evoluţia sa, probleme atât de formă (articulare), cât şi tic fond (dezvoltare). De aceea, în literatura de specialitate, referitoare la d.i. aferente limbajului, se face uneori islincţia între dificultăţile de învăţare a limbajului oral, a vorbirii în sine d.i.v.) şi dificultăţile de învăţare a limbajului în general (d.i.l.).

Ne abţinem să subscriem la această distincţie pentru că astfel d.i.v. Prezintă o zonă prea restrânsă, focalizată, iar d.i.l. E una prea amplă şi „precizată.

Acceptăm însă ca d.i.v. Să fie sinonime cu problemele exclusiv dermă ale limbajului oral privind articulaţia, ritmul şi fluenţa vorbirii, iar i.l. Să le includă şi pe acestea când sunt efectul, consecinţa nedezvoltării, ntârzierii evoluţiei şi însuşirii limbajului global ce rămâne criteriul de bază îl d.i.l.

Trebuie excluse însă din d.i.v. Şi d.i.l. Tulburările cauzate de malformaţii de organelor vorbirii, de carenţe motrice şi senzoriale în aria mecanismului nnbajului sau de patogenii asociate şi deficienţe de alte tipuri.

Deşi se elimină atâtea situaţii cu care pot fi confundate în mod greşit, I i.l. Rămân totuşi foarte numeroase şi diverse, ceea ce face necesară o punere în ordine, o clasificare şi tipologizare a lor.

În acest sens, două mari criterii sunt de regulă luate în considerare:

Unul care distinge între forma şi fondul limbajului oral şi, în continuare, în cadrul fondului între două variante de manifestare, respectiv limbajul expresiv şi cel receptiv. În acest sens avem:

Dificultăţi de învăţare a vorbirii (d.i.v.) sau a articulaţiei (d.i.a.);

Dificultăţi de învăţare a limbajului (d.i.l.):

D.i.l. Expresiv (d.i.l.e.);

D.i.l. Receptiv (d.i.l.r.).

Celălalt criteriu, care tinde să se impună în raport cu primul arc în vedere o distincţie integrativă, exhaustivă, dar şi prap. Nutii a a dimentelor structurale, dar şi dinamice ale limbajului în a< e. L în n. Avem:

Dificultăţi de învăţare a formei limbajului (d. I I I)

Dificultăţi de învăţare a conţinutului limbajului (<l i l. I)

Dificultăţi de învăţare a utilizării limbajului (d.i. i u).

Ne referim pe scurt la ambele clasificări, dat fiind că exista perspec live uşor diferite de concepţie şi de abordare, chiar şi atunci când unele. Alegorii din clasificări diferite par echivalente.

7.4.1. Dificultăţi de învăţare a vorbirii sau a

articulării (d. Îl sau d.i.a.)

Este cazul acelor dificultăţi de pronunţie la unii copii, dincolo di vârsta sperată pentru o vorbire corectă din punct de vedere fonetico-fono logic. În spatele acestor manifestări stau, în acest caz efectele unei biomecii nici deficitare, fie prin imitare fie prin obişnuinţe neadecvate ale aparatului fono-articular (verbo-motor). Copilul articulează incorect unul sau mai mulţi foneme, le înlocuieşte cu altele sau le omite pur şi simplu. Termenul aferent acestui tip de manifestare este tot cel de „distalic”, deşi există o afecţiuni specific logopedică denumită similar („dis” = nenormal şi „lalein” = vorbi re, în greaca veche). Distalia logopedică este însă o categorie defectologivi mai amplu şi mai nuanţat concepută ca tulburarea de limbaj cea mai frecvenţii ce include şi cauze structurale şi funcţionale, nu doar de utilizare a organn lui vorbirii. În sfera d.i., cel care a „încetăţenit-o”, în lipsa altui termen mai la îndemână, a fost ORTON (ORTON, S., 1937).

În principiu, se acceptă că până la patru ani, un copil normal (fără alţi probleme) reuşeşte să pronunţe corect toate fonemele unei limbi, inclusiv pl. R care este considerat poate cel mai dificil de articulat. Uneori, pentru realizarea unor foneme ca R, sau cele din grupa S (Ş, J sau africatele Ţ, CI ŞI GI) este firesc să se „aştepte”, în cazul unor copii şi peste această limita până spre 5, maximum 6 ani, mai ales dacă sporadic, în anumite situaţii copilul pronunţă totuşi corect sunetele respective.

Aceasta pentru că se admite că există o distalie fiziologică, expresii a imperfecţiunilor de vorbire fireşti şi treptat reductibile de la sine, în copilăria mică, odată cu maturizarea dezvoltarea.

Pentru ca asemenea distalii, de regulă uşoare, să fie reale expresii ale d.i. a (sau d.i.v.) reiterăm condiţia excluderii obligatorii a cazurilor grave, cu manifestări similare, dar generalizate la multe sau aproape toate fonemele anomaliile fizice care dau disglosii, deficienţele auditive ce dau distalii senzoriale, anomaliile neurologice sau nouromotrice ce duc la dizartrii, apraxu şi, desigur,

întârzierea mintală care generează frecvent d.i.a. Şi d.i.l. Distaliile în general sunt foarte des întâlnite în prima copilărie, între 3 – 6 ani, eli putând afecta până la 25.30 % din copiii între 7 – 10 (11) ani, cam 10% din cei între 12 – 16 ani şi încă 2 – 5 % dintre tinerii şi adulţii netrataţi la timp în grădiniţele de copii normali şi în şcolile generale, majoritatea distaliilor uşoare sunt expresia unor maniere greşite de învăţare a limbajului ca Uticulare, nereprezentând decât foarte rar probleme efectiv defectologice (patologia limbajului).

Aceste distalii, ca veritabile d.i.a., rezultă dintr-o inadecvată însuşire.1 pronunţiei corecte, standardizate, prezintă câteva caracteristici favorabile unei reducţii practic totale:

Scad, ca frecvenţă, odată cu vârsta, cu maturizarea dezvoltarea, dar şi cu şcolarizarea copilului (în mod spectaculos uneori);

Cedează uşor la terapia logopedică, mai ales dacă sunt abordate de timpuriu;

În unele cazuri, nici nu necesită o astfel de terapie specializată, fiind suficiente tactul şi înţelegerea din partea educatorilor, protejarea copilului în cauză faţă de situaţiile penibile create de colegii lui, cooperarea părinţilor şi oferirea de modele corecte de vorbire, dublată de o stimulare şi încurajare, judicios eşalonate;

Reprezintă, în majoritatea cazurilor, afecţiuni de formă, periferice, copilul dispunând de reprezentarea corectă în conştiinţă a fonemului pe care îl pronunţă greşit;

Pericolul prelungirii în scris-citit este relativ redus, apărând doar cazuri de înlocuire sau omisiune a unui fonem.

În consecinţă, prognoza optimistă pentru o re-învăţare adecvata din mers şi în mod operativ a articulării corecte este, pe cât de legitima, pe atât de realizabilă în şcoală, în condiţiile unei abordări prompte şi competente

7.4.2. Dificultăţile de învăţare a limbajului expresiv (d.i.l.e.)

Dificultăţile de învăţare a limbajului expresiv, ea şi cele tic imaţan a limbajului impresiv, ce vor fi tratate ulterior, constituie împreună dilî (iillâţi de învăţare a limbajului în general, fiind tulburări de esenţă, de conţinut alt acestuia, reflectând întârzieri în dezvoltarea globală a acestuia Mai grave decât d.i.a., anterior prezentate, ele afectează mecanismul de baza al limbajului, fie în producţie, fie în consumul de limbaj, fie în ambele ipostaze ale limbajului oral.

În dezvoltarea limbajului expresiv care, după cum se ştie, apare la copil în urma limbajului receptiv (înţelegerea precedând vorbirea acestui; i) pot apărea unele întârzieri, dată fiind marea complexitate a producerii limbajului, a emiterii de mesaje, dar şi fragilitatea mecanismelor aflate în plină elaborare.

Se disting, în principiu, patru niveluri de nedezvoltare a limbajului expresiv:

Uşor întârziat;

Mediu întârziat;

Grav întârziat;

Disfazii, audiomutitate etc.

(BLOOM, L” LAMEY, M” 1978).

Condiţia esenţială a existenţei doar a problemelor de limbaj expresiv este aceea a stării intacte (ca funcţionalitate) a ipostazei sale complementare, limbajul receptiv, ceea ce înseamnă că deşi are probleme în a produce mesaje, copilul respectiv înţelege cu suficienţă mesajele adresate lui de ceilalţi.

Dintre cele patru niveluri de gravitate a întârzierii doar primele două şi mai ales primul cad sub incidenţa d.i. specifice, restul situaţiilor asimilându-se patogeniilor neuropsihice sau intrând în nefericite şi grave asocieri cu disfuncţii severe (afazii, autism etc.).

Pentru identificarea unui limbaj uşor sau mediu întârziat, ca expresie a unor d.i. sunt, de asemenea, necesare condiţii net delimitante în sensul:

Absenţei deficienţei mintale;

Absenţei deficienţelor auditive sau neurologice, chiar

şi uşoare;

Absenţa unor deficienţe de şcolarizare (analfabetism, repetenţii succesive, abandon şcolar etc.).

În special trebuie insistat pe normalitatea, suficienţa dezvoltării mentale, în acest caz testându-se scrupulos capacitatea intelectuală (nonverbală) a copilului respectiv.

Un copil cu d.i.l.e. Prezintă, în principiu:

Vocabular restrâns, sărăcăcios, lacunar, ambiguu;

Dificultăţi în achiziţia de cuvinte noi;

Erori de lexic, precum substituiri, argotisme;

Limbaj telegrafic, fraze scurte şi simple;

Simplificări sintactice atât ca lungime, cât şi ca varietate categorială;

Carenţe în formulările verbale nereferenţiale;

Limitări în dezvoltarea pe orizontală şi verticală a aspectelor pragmatice, a finalităţilor limbajului;

Omisiuni ale unor elemente-cheie din frază;

Alterarea ordinii sintactice a cuvintelor în frază;

În general, o anumită rămânere în urmă, în raport cu aşteptările vârstei, ca medie normală.

Întârzierile uşoare în dezvoltarea limbajului expresiv nu sunt evidente, nici alarmante la copilul mic (3 – 4 ani), el fiind considerat mai „greu de limbă”. Acestea devin semnale clare abia după 5 ani sau la intrarea în şcoală, când această stare de lucruri reprezintă un handicap şcolar, din start, întârzierile medii sau, în orice caz, semnificative se pot, însă, observa de la 1 – 4 ani, ele însoţindu-se adesea de tulburări de articulaţie (pronunţie), ceea ce face ca ele să fie abordabile (din păcate nu şi întotdeauna abordate efectiv) mai din devreme. Oricum, aceste întârzieri în dezvoltarea limbajului expresiv, în special cele uşoare, sunt asimilabile d.i. specifice pentru că, în lipsa altor cauze evidente, sunt de presupus ca origine slaba stimulare lingvistică, lipsa de modele corecte de vorbire, absenţa stimulării precoce pentru comunicare, nesupravegherea expresiei, toleranţa celor din jur la înlocuirea de către copil a limbajului oral cu cel mimico-gestual (mai comod în prima etapă de învăţare a

limbajului). Sintetic, toate acestea echivalează cu neocazionarea învăţării limbajului expresiv de către copil, nesprijinirea acestei învăţări şi, în ultimă instanţă, producerea ei parţială şi precară.

Prognosticul reducţiei d.i.l.e., uşoare şi medii, este unul optimist dar şi realist, dacă se identifică corect şi abordează adecvat, eu peie iah ilare şi tact, de către educatori, părinţi etc., fără obligativitatea mici w nţ n i unui specialist, ci doar cu eventuala consultare a lui. I ivicleni ea o i I e put li preîntâmpinate, dacă copilul se bucură de o atenţie timpurie şi o stimulare precoce, în materie de limbaj, dar dacă această situaţie nu s-a produs la timp, copilul cu d.i.l.e. nu trebuie privit ca un „deficient”, ca „incapabilul” care devine din ignoranţa şi nepăsarea celor din jur, ci ca un copil cu temporare şi relative d.i. ce pot fi totuşi îndreptate.

Astfel, discipline precum „Dezvoltarea vorbirii” sau „Comunicarea” nu-şi au rostul şi menirea lor plenare, dacă se adresează tot copiilor norm; ili cărora le nuanţează şi finisează limbajul şi aşa normal, ignorându-i pe n mai importanţi şi nefericiţi beneficiari, copiii cu d.i.l.e.

7.4.3. Dificultăţi de învăţare a limbajului receptiv (d.i.l.r.)

Limbajul receptiv asigură primirea şi mai ales înţelegerea mesajului verbal (şi neverbal) emis de parteneri de comunicare (i se mai spune, di altfel, şi limbaj comprehensiv). Problemele în acest caz, nu mai sunt di construcţie şi de vorbire ca atare, ci de dezvoltarea limbajului ca fenomen global.

Afecţiunile de înţelegere a limbajului pot fi numeroase, configurându-se treptat în raport cu vârsta copilului. Cele mai multe dintre ele ţin însă de semnalizarea, simbolizarea, generalizare, înmagazinare, secvenţionalizare recuperare de termeni, adică de operaţii fundamentale ale limbajului în corelare cu gândirea şi inteligenţa verbală a individului.

În principiu, un copil cu d.i.l.r. Nu înţelege (uşor):

Frazele complicate;

Termenii abstracţi sau de o logică mai subtilă;

Frazele eliptice, cu subînţeles;

În cazuri mai grave, chiar propoziţiile simple sau termeni izolaţi, dar fără semnificaţie pentru copil, sau cu o semnificaţie greşii acordată.

Problema centrală rămâne oricum afectarea funcţiei simbolice sau semiotice care transpare uşor din limbajul oral şi-n scris-citit şi-n competenţii matematică, chiar.

D.i.l.r. Se iniţiază înainte de 4 ani, uneori chiar şi până în doi ani în vârstă a copilului, însă rămân greu de sesizat, sub justificarea acestor vârste care sunt în mod natural, „precar lingvistice”. Abia după 4 – 5 ani, practic în pragul şcolarizării asemenea tulburări ies la iveală, dar este deja târziu.

Şcoala necesită tocmai în acest sens, o bună funcţionare a limbajului elevului, ale cărui funcţii receptive de decodificare, resimbolizări şi resemnalizare rapidă le foloseşte din plin şi frecvent.

Se apreciază că între 3.10% din copiii proaspăt şcolari au asemenea I i.l.r., de cele mai multe ori uşoare, rezolvabile din mers.

Ne facem şi cu acest prilej datoria de-a sublinia necesitatea excluderii Aligatorii din categoria copiilor cu d.i.l.r. A cazurilor de deficienţe senzoriale (auditive), întârziere mintală, şi bine înţeles, cazurile mai pregnante cu demente autistice sau afazice, ca şi cele de autism electiv care prezintă aproximativ aceleaşi simptome, dar sunt departe de situaţia d.i.l.r. Din rândul deficienţelor senzoriale auditive trebuie excluse însă numai situaţiile de pierderi, diminuări de auz bazal-fiziologic, în timp ce problemele aferente miezului fonematic, specializat pe discriminarea şi perceperea sunetelor vorbirii, pot fi luate în consideraţie în cadrul d.i.l.r., simţul fonematic rămânând îi funcţie ce depinde mult şi de stimulare, formare, utilizare şi, în ultima instanţă, de învăţare.

Grav rămâne, oricum, faptul că d.i.l.r., având un caracter oarecum pasiv decât d.i.l.e., ies mai greu la iveală, se vădesc mai târziu, dar au o la ini de mare

importanţă în şcolaritate, putând afecta chiar şi limbajul expresiv ce devine precar, alterat, insuficient, inacceptabil în procesul de învăţare curentă.

D.i.l.r. Se însoţesc uneori cu manifestări adiacente vizibile pentru un ochi atent şi iscoditor: uşoare tulburări de motricitate, deficit sporit de atenţie, deficit de implicare, atitudine precară, rezervată, o conduită în general crispată şi ulterior, o izolare, demobilizare reieşite din îndelunga situaţie strolată şi frustrantă a copilului ce nu mai înţelege multe din cele ce se spun în jurul lui, dar nu recunoaşte, din jenă sau frică, acest lucru (GARCÍA SANCHEZ, J.N., 1995).

Fiind disfuncţii ce comportă asupra zonei esenţiale, centrale o limbajului explicarea d.i.l.r. este dificilă, reducţia lor problematica, doi obuninieo unor astfel de cazuri este totuşi posibilă în şcoală, dacă simt depistaţi Io timp şi tratate cu îngăduinţă, cu reveniri în explicări, eu liodiueii iimo lingvistice de rigoare, cu o accesibilizare şi o „insistare” până Io limitele rezonabile, fără a trivializa termenii sau a suprasolicita copilul respectiv în plus, maturizarea dezvoltarea, pe acest fond de stimulare. Sistema Lică şi continuă, îşi vor spune ulterior cuvântul, copilul şcolar putând depăşi multe din d.i.l.r. Care altminteri s-ar fi acumulat şi agravat irecuperabil, în şcolaritatea ulterioară.

7.4.4. Al doilea criteriu de clasificare a d.i.l., considerat nu pragmatic şi mai operaţional, datorat în principal lui L. BLOOM (197* diferenţiază d.i. l în:

S Dificultăţi de învăţare a limbajului ca formă (d.i.l.f.);

U Dificultăţi de învăţare a limbajului ca şi conţinut (d.i.l. c.);

f Dificultăţi de învăţare a limbajului ca utilizare (d.i.l.u.).

Acest model este preferat azi fiind şi mai didactic şi mai aproape. De fenomenul învăţare ca atare a limbajului şi calitatea acesteia.

7.4.4.1. Dificultăţi de învăţare a limbajului, ca formă,

se refer.) la însuşirea, învăţarea categoriilor formale ale limbajului, care suni fonologia, morfologia şi sintaxa:

„Învăţarea” fonologică a limbajului presupune însuşirea aspectelor „segmentale” ale limbii (foneme, silabe), dar şi a celor supui segmentale (prozodice);

„Învăţarea” morfologică presupune însuşirea de cuvinte ca atare fie ele substantivale, referenţiale, acţionale, relaţionale sau instrumentale etc.

„Învăţarea” sintactică sau gramaticală presupune însuşirea ordinii, ierarhizării şi raporturilor convenţionale, dar consacrate ca atare, prin logică lingvistică în limbă; aceasta reprezintă cel mai dificil nivel de învăţare a formelor limbajului. Copilul de 2 – 3 ani nu fac decât să ştie „să asculte” sintactica vorbirii altora, pentru a detecta regularităţile structurale, tipizate ale acesteia, pentru ca apoi să le imite, apoi să le reproducă oportun şi adecvat. Abia mai târziu, după ce a practicat-o inconştient şi apoi automat, va înţelege copilul şcolar ce este aceea gramatică.

Un copil poate avea d.i.l.f; în toate aceste forme ale limbajului care sunt greu de învăţat, problematic de asimilat sistematic şi vulnerabile n utilizarea curentă.

7.4.4.2. Dificultăţi de învăţare a limbajului, ca şi conţinut, corn portă asupra fondului fenomenului limbaj, reprezentat de aspectele semantice ale limbii. Semantizarea, în limbaj, este, cu certitudine demersul cel mai dificil, presupunând activităţi profund intelectuale, precum simbolizarea, acordarea de semnificaţii, codarea şi decodarea unităţilor formale (cuvinte) sau structurilor formale (fraze) ale limbajului.

Componenţa semantică implică trei subcomponente cu o mare încărcătură ontologică, epistemologică şi nu în ultimul rând logică, capabilă a pună o ordine suficientă în vastitatea şi eterogenitatea realităţii la care limbajul se referă întotdeauna, recreând-o în absenţa ei. Copiii „ucenici” în semantizare care este intensă în special în primii ani, dar care nu se va încheia toată viaţa, trebuie să înveţe, trăind, la modul concret:

cunoaşterea obiectelor reale ca atare, cu proprietăţile lor esenţiale;

categorizarea obiectelor de acelaşi fel şi distincţia de alte categorii;

cunoaşterea fenomenelor (relaţii între obiecte, schimburi, apariţii, dispariţii, deplasări, înlocuiri etc.)

categorizarea fenomenelor;

relaţii între fenomene şi, ulterior, între obiecte şi fenomene.

În acest fel, copilul învaţă, asimilează nu doar cuvinte ci şi noţiuni, concepte, idei, judecăţi şi accede la raţionamente, de asemenea, sesizând şi imitând regularităţile din aceste demersuri practicate de adulţi, în prezenţa lui.

În acest stadiu, el începe să înveţe să codifice, să acorde semnificaţii sistematice, să-şi reprezinte lumea externă în idei mentale şi verbale. Astfel de activităţi, deosebit de complicate, sunt la fel de vulnerabile în învăţare, însuşire şi, în consecinţă, d.i.l. c. Sunt ceva mai numeroase, dar şi mai „serioase” decât d.i.l.f., devenind redutabile pentru procesul de învăţământ, pentru că pun probleme mai mari în abordare şi ameliorare.

Mult mai simplă este, în schimb, prevenirea lor, pe măsură ce copilul învaţă” conţinutul limbajului.

Sprijinul şi colaborarea părinţilor, în familie, în faimoasa perioadă a lui „de ce?” (la 3 – 4 ani), cu întrebări exasperante şi surprinzătoare sunt esenţiale, dar prea puţini părinţi, bunici îi acordă atenţia şi importanţa cuvenită.

De cele mai multe ori, copilul este lăsat prea singur în faţa descifrării conţinutului, limbajului şi limbii care rămâne una din cele mai dificile probleme în lungul drum de întregire şi desăvârşire a omului ca om sociocultural.

7.4.4.4. Dificultăţi de învăţare a limbajului ca utilizare, deşi ignorate mult timp, pot apărea chiar dacă un copil a învăţat cu suficienţi forma şi conţinutul limbajului care, în acest caz, pot rămâne doar virtuale, potenţiale, în absenţa unor abilităţi de a recurge prompt şi oportun la

ele, în derularea curentă a realităţii cotidiene a limbajului.

Utilizarea limbajului de către copil se referă, în principal, la două aspecte (GARCEA-SANCHEZ, 1995):

sesizarea intenţiilor în limbajul partenerilor de comunicare;

adaptarea la context pentru realizarea propriilor intenţii.

Un bun utilizator al propriului său limbaj şi al limbajului celorlalţi trebuie să valorifice, contextual, ambele aspecte. Copiii cu d.i.l.u. Nu suni suficient capabili în a:

— Exprima cerinţe, pune întrebări;

— Obţine şi reţine informaţiile utile;

— Benefica de atenţia şi concentrarea partenerului;

— Lua în sens propriu, figurat sau aluziv unele remarci;

— Face comentarii la obiect;

— Valorifica sprijinul perceptiv al contextului lingvistic;

— Asigura coerenţa, consistenţa şi continuitatea discursului;

— Schimba cursul discuţiei în direcţia dorită;

— Tăcea şi asculta atent şi concentrat;

— Prelua şi continua, dezvolta ideile altuia;

— Combate raţional şi civilizat ideile neagreate, neîmpărtăşite.

Este destul de dificilă învăţarea recurgerii eficiente la limbaj, chim dacă există suficiente premise pentru aceasta, dat fiind că numai practicii îndelungată, o exersare în acest sens, asistată şi coordonată de adult şi ulterior conştientizată de copil poate rezolva treptat problema recurgerii eficiente la limbaj.

În şcoală, a nu utiliza corect limbajul echivalează, de multe ori, eu n-avea un limbaj deficitar, ceea ce creează prejudicii elevului şi prejudecăţi profesorului.

7.4.5. În realitate sunt rare, practic imposibile, cazurile de copii ce prezintă numai o singură problemă de învăţare a limbajului, fie ca referitoare la formă, conţinut

sau utilizare

Toate cele trei aspecte ale fenomenului limbaj se învaţă simultan şi corelat, de o manieră absolut-integrativă; dar nu este exclus, însă, ca un copil să avanseze mai rapid în învăţarea unui anumit aspect (de exemplu larma), apărând astfel o defazare faţă de celelalte, ceea ce creează probleme semnificative în performanţa şcolară a copilului, în care toate cele trei aspecte sunt cooptate funcţional simultan şi la un înalt nivel şi ritm de solicitare.

Între cele două clasificări ale d.i.l., prezentate şi parţial dezvoltate, există după cum s-a putut observa şi diferenţe dar şi similitudini în sensul că:

D.i.a. (sau d.i.v.) din prima clasificare echivalează aproximativ cu d.i.l.f. Din a doua clasificare;

D.i.l.e. Din prima clasificare acoperă, în parte, atât d.i.l.f. cât şi d.i.l. c. din a doua clasificare;

D.i.l.u. Din ultima clasificare echivalează, în mare măsură, cu d.i.l.e. Şi d.i.l.r. Însumate, din prima clasificare ş.a.m.d

Aceasta confirmă marea complexitate şi dificultate a învăţării, integrării, însuşirii şi practicării limbajului de către copil, existând numeroase zone, sectoare, straturi şi substraturi unde se pot cantona şi ascunde d.i.

Pentru educatorii care au de-a face cu copii cu d.i.l. este foarte util să ştie ce fel de asemenea dificultăţi prezintă copilul respectiv în aria vastă a d.i.l. Altminteri, ei sunt tentaţi să considere limbajul copilului ca disfuncţional în ansamblul lui, neglijând sectoare, aspecte, funcţii rămase intacte care însă tocmai prin această nonstimulare se vor precariza ulterior.

Un minighid al d.i.l. Nuanţate şi „simptomatizate”, prin intersectarea strategică a celor două criterii aferente celor două clasificări astfel corelate, poate fi, credem noi, util educatorilor ce se confruntă cu asemenea cazuri de copii.

Ştim din experienţă că nici profesorii de limba şi literatura româna, care prin formaţia lor nu sunt străini de

ceea ce înseamnă limba şi limbaj ca fenomen psiho-social pragmatic, cunoscând multă fonetică, fonologie, gramatică, nu reuşesc să se raporteze, nuanţat, la problemele de limbaj ale unora dintre elevii lor. Am încercat, în consecinţă, configurarea acestui minighid al d.i.l. Sub forma tabelului de mai jos, în care s-au utilizat prescurtările cunoscute deja:

CRITERIUL 2	D.I.L. F			D.I.L.C.	.L.U.
CRITERIUL 1	FONOLOGIE	MORFOLOGIE	SINTAXĂ		
D.I.A. (D.I.V.)	De formări, confuzii de foneme	Deformări, confuzii, înlocuiri inversări de foneme în cuvinte	Nu apare niciun efect comun (interferenţa nu se poate produce între cele două criterii)	Semantizări greşite, fie din necunoaştere a termenului (bănuit), fie din deturnări semantice prin modificarea cuvântului prin omisiune, confuzie etc.	bire negii jentă confu ambi pentr cei jur enerv tă, frust ă pe vorbi tor, surpr că este înţele corec

D. L.	.L. D.I E.	Idem ca mai sus	Idem ca mai sus	Inversări de topică dezacordări omisiuni de cuvinte în fraze	Care nţe în: codificări, evocări, sugerare, selectare, extrapolare	renţe prom udine inspi e, rapid e, a varea con a mesa i
	D. I L. R.	Ne percepere sau confuzii de foneme	Confuzii, asimilări, „potriviri” de cuvinte neavenite	Înţelegere greşită a frazei, prin schimbare a sensului din cauza unui cuvânt „sabotor”.	Care nţe în: înţelegere, decodificare, asociere, interpretare, corelare, raţionament deductiv	renţe conc are, repli react zare, adap la emiţ (vorb) etc.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

ADAMS, M.J.; BRUCK, M. (1995)

BATEMAN, B. (1992) BISHOP, D.V.M. (1992)

„Resolving the GREATDEBATE” în American Education, nr. 19/1995.

„Learning disabilities: the changing landscape în Journal of L.D. nr. 15/1992.

„The underlying nature of specific language im pairment, în Journal of Child Psychology and Psychiatry” nr. 33/1992.

liLINCHON, M.; RIVIERE, Psicologia de-l languaje; investigation y teoria, Ed. A; IGOIA, J.M. (1992) Trotta,

Madrid.
BLOOM, L.; LAHEY, M. Language development and language disorders;
11978)
BRUNER, J.S. (1991)
I HOMSKI, N. (1991)
GARCÍA SANCHEZ, J.N. (1995)
IBANEZ, P. (1994)
IEONARD, L.B. (1987)
IKONARD, L.B. (1989)
I.URIA, A. (1966)
DRTON, S. (1937)
PAUL, R. (1992)
PĂUNESCU, C. (1973) PIAGET, J.; INHELDER.
II (1968)
I liUCHELIN, M. (1979) IAMA – CAZACU, T.I.
(1972)
VERZA, E. (1983)
V YGOTSKY, L. (1962)
WILEY & SONS, NEW-YORK.
Actos de significado; mas alia de la revolucion cognitiva (traduccion), Ed. ALTIBE, MADRID Aspects of the theory of syntax; M.I.T. Press, Cambridge M.A.
Manual de dificultades de aprendizaje. Ed. NARCEA S.A., MADRID.
Los minusvalias, Ed. UNED Aula Abierta, Madrid.
„Is specific language impairment a useful construct?”, în „Disorders of first language development” M.I.T. Press, Cambridge M.A.
„Language leaility and specific language impairment, în children”, în Applied Psycholingvistics nr. 10/1989.
Human Brain and Psychological Processes (trad.) Ed. Harper and Row; New York.
Reading, writing and speech problems, în children, Ed. ORTON, New York.
Language and speech disorders; Ed. Hoopei Hynd & Mattison, New York.
Limbaj şi intelect, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti Psihologia

copilului (trad.) II) I Bucureşti
Psicologia, Ediciones Moratta, Madrid „Comunicarea pentru educaţie şi educaţia pentru comunicare”, în vol. „Educaţie şi limbaj”, I Dl Bucureşti.
Disgrafia şi terapia ei, E.D.P. Bucureşti.
Thought and language, M.I.T. Press, Cambridge, M.A.

CAPITOLUL VIII

DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE AFERENTE ÎNSUŞIRII ŞI PRACTICII CORECTE A CITIRII (LEXIEI)

CONSIDERAŢII GENERALE PRIVIND LIMBAJUL GRAFIC GLOBAL (SCRIS-CITIT)

DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE A CITIRII (LEXIEI) CONCEPTUALIZARE

ETIOLOGIE POSIBILĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A CITIRII

TEORII ŞI CONCEPŢII ASUPRA UNEI PSIHOLOGII A LECTURII (LEXIEI)

ZONE DE RISC ŞI PUNCTE CRITICE ÎN APARIŢIA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A CITIRII

EVALUAREA ŞI ABORDAREA EDUCATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A CITIRII

8.1. CONSIDERAŢII GENERALE PRIVIND LIMBAJUL GRAFIC GLOBAL (SCRIS-CITIT)

La intrarea în şcoală, în clasele primare, dificultăţile de însuşire a scris-cititului reprezintă un procentaj considerabil, alarmant prin sine însuşi ajungându-se la cca. 10.15% copii, proaspeţi şcolari, în astfel de situaţii. Cu alte cuvinte, în mod frecvent 3 – 4.5 copii din fiecare clasă şcolară apar în această nedorită postură, mereu constatată şi semnalată, dar de cele mai multe ori neînţeleasă de învăţători.

Implicaţiile ulterioare ale neînsuşirii sau asimilării precare a citirii (lexiei) şi scrierii (grafiei), ca instrumente hotărâtoare şi absolut necesare în învăţare, în activitatea şi conduita şcolară curentă, sunt uşor de bănuit, fiind nu de puţine ori – trist confirmate practic, în realitatea educaţională.

Evident este, însă, şi faptul, unanim acceptat, că

scrisul şi cititul reprezintă, în sine, capacităţi, abilităţi şi competenţe foarte dificile, greu de învăţat, asimilat şi practicat corect. Ele presupun un înalt grad de simbolizare, abstractizare, activitate intelectuală, dar şi perceptiv-cognitivă profundă şi alertă, mecanisme complicate, dar şi delicate, vulnerabile. Faptul că unii copii învaţă să citească şi să scrie, fără niciun fel de probleme, uneori chiar spre finalul preşcolarităţii, îi face pe învăţători şi părinţi să considere această realizare ca normal accesibilă la modul absolut, în întreaga populaţie şcolarizabilă. Se ignoră, astfel, că activitatea grafo-lexică rămâne o performanţă laborioasă, complicată şi evident mai problematică decât vorbirea. De fapt, şi în materie de însuşirea vorbirii se uită că aceasta, chiar diferă, ca ritm şi calitate, de la un copil la altul, ceea ce face ca asemenea discrepanţe să fie cu atât mai posibile şi legitime în ceea ce priveşte însuşirea scris-cititului.

Dacă vorbirea se învaţă, totuşi, spontan şi, în aparenţă, fără efort de către copil, în cca. 2 – 3 – 4 ani de viaţă, citirea şi scrierea necesită un demers ulterior însuşirii limbajului oral, de o manieră sistematică, riguros organizată, un sprijin masiv şi permanent din partea unui adult calificat, putând, chiar şi-n aceste condiţii, apărea unele probleme mai mari sau mai mici.

Copilul care a învăţat să vorbească are, încă de la începutul acestui studiu „oral”, un comportament verbal destul de firesc, neconştientizând ca mesajele sale orale reprezintă de fapt o structură combinatorie. I riguroasă, a unor elemente distincte, că fonemele, monemele, propoziţiile şi chim frazele rămân separate, în ciuda fluenţei şi combinaţiei audio-verbale

Dimpotrivă, în citire şi scriere copilul trebuie să ajungă, practic de la început, la o conştiinţă explicită a acestei caracteristici fundamentale a limbajului (o conştiinţă fonetico-fonologică). Numai astfel el va putea stăpâni principiul alfabetic ce stă la baza transpunerii oralităţii în scris-citit, la care se vor adăuga, ulterior, un simţ sintactic şi un altul semantic, de asemenea explicite şi

strict necesare în scris-citit (RAPP, D.J., 1986).

Problema însuşirii lexiei şi grafiei este astăzi una de interes general, indiferent de sistemele naţionale de învăţământ, pentru că tot mai mulţi copii şi tineri, şcolarizaţi şi în principiu „alfabetizaţi” prezintă, totuşi, disfuncţii în scris-citit, în special în ţări cu limbi moderne „opace”, etimologice (limba engleză, limba franceză etc.)

Toate explicaţiile, consideraţiile, criteriile chiar, cu referire la aceste aspecte, comportă cu precădere asupra epocii actuale de dezvoltare socio culturală şi tehnico-economică a umanităţii, cu ritmul ei super-alert, debordant şi agresiv, ce reclamă ca un copil proaspăt şcolar să înveţe să scrie şi să citească în mai puţin de 1 an calendaristic (cca. 8 luni efective de şcoală) în treacăt fie spus, grecii antici învăţau acelaşi lucru, la o limbă şi un alfabet similar ca dificultate cu cele ale limbilor moderne, în cca. 4 ani, găsind şi aşa „prea scurt” acest interval (!?).

Există, desigur, şi argumente care pun aceeaşi epocă actuală, în postura de factor favorizant pentru acest ritm „diabolic” de însuşire a grafo-lexiei.

Astfel, accelerarea şi scurtarea intervalului de însuşire a scris-cititului pare a fi legitimată de fenomenul de „enculturaţie” generat de MASS-MEDIA care au creat şi creează în copiii preşcolari un fond aperceptiv suplimentai propice activităţii grafo-lexice (T.V., cărţi bogat ilustrate, sau cărţi de colorat, benzi desenate etc. VERZA, E., 1983).

Există însă destule opinii care incriminează aceleaşi MASS-MEDIA pentru un univers, ce e drept, iconografic-dinamic, dar nu grafic propriu-zis copiii nu citesc, ci doar vizionează, nu scriu, ci doar tastează şi, în general chiar şi mesajele scrise sunt scurte, concise, fără un efort formam relevant în planul lexiei, cum este cazul computerului personal. S-a ajun: – până acolo încât, în anumite condiţii, este „regretat” chiar şi bătrânul film mut de odinioară cu replicile sale titrate pe ecran care aveau reale veleităţi de cultivare a simţului ortografic, de endemizare a lecturii corecte şi rapide (M. JOUSSE, apud. FALINSKI, E., 1966).

Există, în revers, şi dintre cei care salută „apusul” epocii ştiinţelor exclusiv „livreşti” şi al „civilizaţiei plumitive” (în limba franceză plume = pană de scris), o civilizaţie inerţialii şi închistantă pentru spiritul uman ca manieră de exprimare. Sunt preferate în schimb, MASS-MEDIA care au adus în loc o „civilizaţie” „mimodramatică” spontană, dinamică şi mult mai benefică (DALTO, FR., 1987).

Indiferent de asemenea opinii şi concepţii interesante, dar greu de probat, numeroasele probleme pe care le au din ce în ce mai mulţi copii polari în asimilarea citit-scrisului, rămân şi constituie o realitate ce nu mai poate fi ignorată sau tratată doar implicit şi în subsidiar.

Mult timp problematica însuşirii citirii şi scrierii de către copil s-au tratat împreună, solidar, poate mult prea solidar, considerându-se că ambele activităţi sunt doar ipostaze ale unui unic proces aferent limbajului grafic (similar cu vorbitul şi ascultatul pentru limbajul oral).

Mai mult decât atât, o uşoară ascendenţă în a fi studiat şi descifrat, în ceea ce priveşte dificultăţile pe care le pune copilului, a dobândit scrisul, inferându-se pripit că o scriere de o anumită calitate implică automat aceeaşi calitate şi-n citirea copilului. Scrisul devenea, astfel, activitatea grafică de bază, generând, de altfel şi sintagma specifică „grafo-lexie”, în această ordine a termenilor componenţi.

În ultimele decenii, însă, încă din anii ’80 ai secolului nostru, lucrurile tind să se schimbe, în ceea ce priveşte abordarea scrierii şi citirii, a însuşirii lor de către copil. Astfel:

Să acrediteze tot mai mult ideea că cele două activităţi par a fi totuşi procese semnificativ diferite şi nu numai demersuri inverse unul celuilalt;

Chiar dacă au un numitor comun, cele două procese implică abilităţi diferite şi relativ independente;

Citirea (lexie) tinde să devină aspectul cel mai mult studiai, aşa cum de altfel mai fusese cândva prin anii ’30 (vezi OKTON cu „dislexia” sa). Aceasta pentru că, pe de-o parte, citirea car mai accesibilă în evaluare şi studiere, iar

pe de altă parte pentru că le\ia este mai accesibilă copilului însuşi, chiar înaintea scrierii, în num geneză; nu în ultimul rând, citirea are, oricum, o mai mare relevanţă practică în viaţa cotidiană (se apreciază că zilnic un individ citeşte de 8 – 10 ori mai mult decât scrie Mc. KIBB fin, B, 101).1).

Deşi se acceptă că scrierea este altceva decât lexia, echivalând cu un demers mai greu ce presupune ceva în plus, se pledează tot mai mult pentru veleităţi importante ale lexiei în a favoriza, ulterior, achiziţia scrierii la copii.

Din cel puţin câteva motive ne-am permis, în lucrarea de faţă, să tratăm în capitolele separate cele două procese ale limbajului grafic şi i începem cu citirea (lexia), fără a pierde, însă, din vedere puternica şi strânsa corelare dintre scris-citit, ce nu poate fi ignorată, fără riscuri majore.

Se cunosc astăzi destul de bine mecanismele psihofiziologice bazalt ale activităţii grafo-lexice; s-a amintit deja de marile «începuturi» de referi nth marcate de localizarea încă din 1891, de către DEJERIN, a unui centru ui imaginilor verbal-vizuale, în planul curbat al emisferei stângi, respectiv di localizarea de către EXNER în 1881, a altui centru al imaginilor verbul grafice, la baza celei de a doua circumvoluţii frontale stângi. Ulterior, ceh două centre au devenit zona gnozică a citirii, respectiv zona proxicu cu scrierii, ceea ce pledează, în plus, pentru specificitatea celor două procese luate în parte (SCHANK, R., 1982).

În teoria imaginilor mentale (apud FALINSKI, E., 1966) alimentate iniţial de Behaviorism, cititul are la bază imagini verbal senzoriale-vizuale, iar scrisul imaginii verbal-motrico-grafice.

Mai puţin cunoscute, descifrate mult mai târziu şi treptat au fost mecanismele operaţionale curente ale însuşirii şi practicării citirii şi scrierii Cititul şi scrisul sunt ambele procese perceptive, motorii (mai ale scrisul), dar sunt mai ales procese cognitive şi intelective, cu referire direct» la procesarea specifică a informaţiilor şi a

recurgerii la o experienţă şi memorie specifice.

Dacă problemele, aspectele legate de percepţie şi de motricitate ah unui copil ce învaţă să citească şi să scrie sunt mai uşor de detectat, di evaluat, planul cognitiv şi activitatea de procesare a informaţiilor pot ascunde multe disfuncţii care, chiar minore fiind, şi cu atât mai bine camuflate pot crea o serie de dificultăţi în citirea şi scrierea copilului.

Astăzi, maturizarea psiho-motrică a copilului şi lateralitatea de care şi face încă atâta caz, în ceea ce priveşte mai ales scrierea, sunt contrabalansate de o maturizare lingvistică propriu-zisă a copilului, a cărei expresa ilustrativă este în mare dezvoltare prealabilă a limbajului său oral, atât col potenţial cât şi cel activ. De asemenea, în plan perceptiv, orientarea spaţiu temporo-ritmică şi schema corporală sunt „concurate” tot mai mult, ca relevanţă, de capacitatea de percepţie lingvistică propriu-zisă din care auzul fonematic, simţul sintactic şi cel ortografic sunt câteva aspecte.

Sunt considerate unanim, de un timp încoace, ca premise esenţiale în însuşirea şi practicarea unei citiri şi scrieri corecte, aspectele legate de procesarea rapidă a informaţiei în flux continuu şi operaţiile ce intervin ni atribuirea instantanee (promptă) de nume diverselor configuraţii vizuale abstracte (GARCIA-SANCHEZ, J.N., 1995). Toate acestea nu înseamnă o negare sau diminuare a rolului aspectelor perceptiv-motorii şi referenţiale are rămân prealabile, pregătitoare şi facilitante, dar ele în sine nu garantează, odată puse la punct, succesul grafo-lector al copilului, trebuind doar parcurse asigurător şi precautiv.

Un copil poate avea dificultăţi în citire sau scriere, chiar dacă este absolut normal din perspectiva funcţiilor perceptive, motorii sau referenţiale. Hotărâtoare rămân, după rezolvarea acestor aspecte prealabile, pentru o asimilare eficientă a scrierii şi citirii, între altele:

O bună dezvoltare şi permanentă stimulare a limbajului oral;

Un vocabular amplu şi predominant activ, care să

alimenteze reprezentările din lexicul auditiv al cuvintelor reţinute întâmplător, conjunctural de copil;

Abilitatea de-a percepe structuralitatea de ansamblu a limbii şi unităţile structurale ce compun limbajul oral (de la fonem până la frază şi mesaj), ca şi succesiunea, gruparea şi combinarea tuturor acestor elemente.

8.2. DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE A CITIRI! (I LXII I) CONCEPTUALIZARE

Dificultăţile de învăţare a citirii (d.i. c.) se pot defini printr-un delicii de un grad anume în recunoaşterea şi înţelegerea textelor scrise (tipărite sau de mână). O asemenea definire este incompletă fără o delimitare i Iau de situaţiile în care copilul prezintă întârziere mintală, deficienţe senzoriale probleme neurologice sau este „victima” unei instrucţii şi educaţii plecate sau inadecvate.

Iniţial această dizabilitate a fost denumită cu termenul generic de „dislexie”, lansat încă de ORTON (1920, 1949). Astăzi, acest termen a suferit o „intraspecializare”, restrângându-se în sfera defectologiei limbajului (logopedie, terapia limbajului), fiind înlocuit de sintagme mult mai adecva te precum „tulburări în dezvoltarea lexiei”, „întârzieri în asimilarea lecturii etc. Oricum d.i. c. Se manifestă în principal printr-o lectură lentă, greoaie ezitantă sau cu omisiuni, distorsiuni, substituiri de cuvinte, mergând până în poticniri şi chiar blocaje în citire. O expresie aparte a d.i. c. O constituit situaţia când, formal, citirea decurge acceptabil, dar nu e însoţită de o firească înţelegere a celor citite, atunci când conţinutul este, în mod sigur accesibil.

Începuturile d.i. c. Se situează factual-constatativ în jurul vârstei de 67 ani când, în prima clasă de şcoală, în primul trimestru chiar, apar mai întâi probleme în reţinerea şi recunoaşterea literelor separat, iar în al II-lea, probleme în „a lega literele” parcurse deja. Acest lucru este valabil pentru cazurile mai semnificative şi mai pregnante de d.i. c. Cazurile mai uşoare de d.i. c., atunci când sunt dublate de un nivel de inteligenţa normal sau supramediu, se detectează mai greu şi mai târziu, când

citirea, după ce a devenit aproape corectă şi cursivă, este mai puţin expresivă şi aproape de loc conştientă, fiind derulată mecanic, tehnic pur şi simplu.

În concluzie, orice criteriu diagnostic al unor d.i. c. Trebuie, cu necesitate, să ia în consideraţie următoarele:

U Un randament individual scăzut în raport cu nivelul de şcolarizare şi capacitatea intelectuală a copilului (constatat prin probe standardizate de lectură, destul de numeroase);

U Implicaţii semnificative ale acestui randament în învăţarea şcolarii cotidiană şi-n situaţia de viaţă curentă care necesită lexia (afişe, indicaţii, inscripţii, restricţii, semne rutiere, subtitrări la filme, TV etc.);

f Ambele situaţii anterioare nu au nimic comun cu diferite alte tipuri de deficienţe propriu-zise, inclusiv educative.

O asemenea stare de lucruri, ce merge gradual de la „uitarea” sistematică a câtorva litere şi până la incapacitatea generalizată şi îngrijorătoare de-aş însuşi citirea a unor copii care în rest par normali, impune o serie de consideraţii etiologice clarificatoare sau cel puţin sprijinitoare pentru înţelegerea şi abordarea d.i. c.

8.3. ETIOLOGIA POSIBILĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A CITIRII

Fiind totuşi d.i., chiar dacă specifice, d.i. c. Presupun factori etiologici regăsibili, în principiu, în întreg fenomenul d.i. cu specificitatea de rigoare a combinării şi ponderii acestora. În principiu, sunt incriminabile pentru d.i. c. Următoarele şapte categorii de factori: neuropsihici, psihomotori, senzoriali, cognitivi, comportamentali, factori ce ţin de limbajul oral al persoanei şi factori neprecizaţi. În cele ce urmează, vom face doar scurte referiri la fiecare categorie de factori, dat fiind că o detaliere suficientă a lor a fost făcută într-un capitol precedent afectat etiologiei generale a vastului fenomen d.i.

8.3.1. Factorii neuropsihici se referă la funcţionarea carenţială a sistemului central, fie că este vorba de deja amintitele disfuncţii sau leziuni cerebrale minime în zona

EXNER, putând fi, de asemenea, acuzate pentru asemenea lucruri chiar şi disfuncţii fiziologice propriu-zise sau lezionări organice în alte zone cerebrale, dar cu inducţie negativă în sfera capacităţilor lexice ale persoanei.

În ultima vreme, o relaţie cauzală între d.i. c. Şi leziunile sau disfuncţiile cerebrale minime a început să fie pusă la îndoială, date fiind cazurile de copii cu antecedente certe de astfel de lezionări minore ale cortexului caic ulterior ajung la o citire absolut corectă. Se simte, astfel, tot mai mult nevoia unor noi modele neuropsihice mai sofisticate care să poată satisface, din perspectiva lor, prezenţa unor d.i. c. Greu de înţeles şi justificai

8.3.2. Factorii psihomotorii în d.i. c. Sunt evident, mult mai puţin prezenţi şi relevanţi decât în cazul scrierii, dar nu lipsesc cu desăvârşire şi nu trebuie ignoraţi, ei putând genera probleme semnificative în lexic. Mu Incitatea generală a persoanei este mai puţin implicată în acest sens, dar motricitatea fină a globilor oculari şi a aparatului verbomotor, ca acum dunărea oculo-motorie şi verbo-motorie, sunt kinezia specifică lecturii Nu trebuie neglijate, la acest aspect, lateralitatea copilului, orientarea stânga dreapta, schema corporală a copilului şi, nu în ultimul rând, simţul sau temporo-ritmic (atât cel structural, intrinsec, cât şi cel de percepere a ritmurilor ambientale).

8.3.3. Factorii senzoriali, implicabili în d.i. c., sunt, în mod necesar expresia unor deficite extrem de uşoare şi bine ascunse în sfera senzorialităţii dat fiind că d.i. c. Sunt, prin definiţie, incompatibile cu deficienţele senzori. I le propriu-zise. Nu se exclude, însă, existenţa uneori, de o manieră insinuantă şi bine camuflată, în sfera senzorial-perceptivului, a unor micro-tulburări în ceea ce priveşte orientarea spaţială şi temporală, organizarea perceptiva în general, şi chiar o anumită necorelare, disjuncţie, între analizatorul vizual şi cel auditiv în citirea cu voce tare (slăbirea autocontrolului auditiv intern rezonator).

8.3.4. Factorii cognitivi sunt mai recent apăruţi în câmpul d.i. e promovaţi fiind de concepţiile moderne din

psihologia cognitivă contemporană. În acest sens, se fac referiri la experienţa cognitivă a copilului aflat în pragul învăţării citirii, la gradul de organizare a acestei experienţe, la „ape fitul” cognitiv al copilului, la „priza” cognitivă a noilor cunoştinţe la cele vechi, toate acestea putând afecta, cu precădere, semantizarea noilor cuvinte întâlnite în citire şi gradul de conştientizare şi înţelegere a materialului citii

Totodată, începe să se admită, cu anumite rezerve că şi un deficit intelectual general, dar foarte uşor şi bine camuflat poate fi luat în discuţie în d.i. c., deşi există şi copii cu probleme grafo-lexice în ciuda unui e.i. supra mediu.

Se apreciază că la vârste mici e.i. Este puţin implicat în însuşirea şi utilizarea limbajului (cu condiţia ca intelectul copilului să fie totuşi normal) Pe primul plan trec, în copilăria mică, abilităţile fonologice şi lingvistic» propriu-zise. Nivelul inteligenţei şi operativitatea gândirii devin factori de influenţare majoră în limbajul oral şi cel scris-citit abia la vârste ceva mai mari, în şcolaritatea mijlocie şi mare. (BLAYANT, P., BRANDELY, L 1985).

8.3.5. Factorii ce ţin de conduită sunt într-un fel extrapolaţi din psihologia behavioristă a limbajului văzut ca şi comportamentul verbal. Şi afirmă, în consecinţă, că este perfect posibilă conceperea citirii, lexiei ca de conduită complexă ce poate li descompusă în alte subconduite la care în ajunge prin condiţionare, fie clasică, fie, mai ales operantă. Prin anii ’70 ai secolului nostru, s-au conceput modele operante, aplicate cu succes în învăţarea de tip programat a citirii, lecturii.

O asemenea abordare presupune, cu necesitate, o similitudine între d.i. c. Şi deficienţele de conduită în general, în ambele situaţii regăsindu-se aceleaşi „legi” sau trasee generative. Problematică, într-o astfel de abordare, rămâne sincronizarea stingerii de subconduite neavenite, indezirabile în citire, cu stingerea unor subconduite indizerabile din conduita generală curentă a copilului, generate uneori chiar de d.i. c. Persistente, ceea ce

presupune o amplă şi laborioasă terapie specifică (psihoterapie) la care s-au făcut, deja referiri, anterior, în această lucrare.

8.3.6. Factorii care ţin de oralitatea copilului au fost, de multă vreme, suspectaţi şi bănuiţi în d.i. c., dată fiind frecventa foarte mare a cazurilor de d.i. c., la copiii cu dificultăţi de învăţare a vorbirii. Astăzi, un vocabular sărac, o vorbire simplă, chiar eliptică constituie întotdeauna factori inerţiali pentru o lexie adecvată, deşi mai sunt şi cazuri, când în ciuda unor astfel de aspecte, copilul în cauză îşi însuşeşte suficient citirea.

Mai importanţi, însă, ca factori frenatori pentru lexie sunt, în limbajul oral, consideraţi mai recent simţul sintactic precar al copilului, deficienţe de semnalizare care conectează aceşti factori de cei cognitivi şi chiar o disjuncţie în integrarea vizualului în verbal, în timpul procesării insuficient de rapide a informaţiei specifice lecturării.

8.3.7. Alţi factori neprecizaţi ai d.i. c. Sunt cei cărora îi e imputa consecinţe de care nu pot fi făcuţi răspunzători factorii mai înainte enumeraţi De exemplu, încep să fie scoase la iveală surprinzătoare cauze posibile e am pot explica, cel puţin ipotetic, d.i. c., fără a putea fi, la rândul lor, explicaţi Autoarea spaniolă PILAK IBANEZ (IBANEZ, P., 1994) pune între astfel de cauze ale întârzierii grafo-lexice:

„Orbirea” sau „ambliopia” congenială a cuvântului, ca o incapacitate structurală, stranie într-un fel, a persoanei, de-a vedea (corect) grafemele, literele, ca şi cuvintele scrise, ca atare. În astfel de cazuri văzul este absolut normal în rest, dar nu se poate specializa pe aceste semne grafice specifice; este o situaţie similară în mult* privinţe cu acea a unui auz bazai, fiziologic normal incapabil să în dezvolte, să se prelungească într-un auz fonematic specializat pe „auzirea” fonemelor, sunetelor vorbirii;

? o dispoziţie înnăscută pentru perpetua confuzie spaţială şi direcţională la unele persoane care greşesc

continuu în a reţine şi recunoaşte corect grafemele. În acest caz, însă, „anomalia” perceptivă nu se rezumă doar la elemente componente ale grafemului, ci persistă şi-n desen şi-n structurarea spaţială a activităţii cotidiene.1 persoanei respective, fiind uşor de constatat, dar imposibil de explicat;

un „deficit intermodal” sau o „încrucişare intermodală”, cu referire la o anumită alterare a conexiunii între diferitele simţuri şi în special, între văz şi auz, ce contribuie slab la integrarea globală; i noilor informaţii. Un asemenea deficit de intermodalitate generează probleme în codificarea/decodificarea lingvistică (fonologică, se mantică) instantanee şi curentă, deşi evaluat în parte fiecare analizator implicat este normal. Cum majoritatea metodelor de învăţau a citirii şi scrierii se axează pe conexarea expresă văz-auz (grafem fonem), problema devine cu atât mai importantă.

PILAR IBANEZ recomandă, în alternativă, în asemenea cazuri o abordare plurimodală, asupra căreia vom reveni în acest capitol în final, ki abordarea educativă a d.i. c.

Expresia maximal integratoare a etiologiei d.i. c. O poate constitui diminuarea sau întârzierea a ceea ce se desemnează prin READING-READINESS, traductibilă prin „a fi gata”, sau „a fi pregătit” pentru citire. Aceasta nu reprezintă atât un moment sau o vârstă anume a copilului care este oricum variabilă de la un copil la altul, în intervalul aproximativ de 4 – 6 (7) ani, cât mai ales un set complex de facultăţi şi capacităţi ajunse la maturitate, în acest sens.

Oricum, „reading readiness” precede lejer, în mod potenţial, cu 1 – 2 ani o similară „writing readiness” care ar necesita, în plus, maturizarea psihomotrică absolut necesară, dar şi facilitează, în mod real, într-o anumită măsură, însuşirea scrierii, în raport, desigur, şi de metodele de învăţare folosite. Conceptul „reading-readiness” nu e cu totul nou, el fiind iniţiat încă de prin anii ’20 în Marea Britanie, dar semnificaţia sa este mult

reconsiderată, reconstruită chiar.

Astfel, s-a deplasat accentul de pe maturizarea perceptivă şi cea psihomotorie pe maturizarea cognitivă, de procesare a informaţiei şi în special pe maturizarea lingvistică în sine, fenomen pe care l-am mai semnalat deja. Şi pe care nu este exclus să-l resubliniem în lucrarea de faţă.

8.4. TEORII ŞI CONCEPŢII ASUPRA UNEI PSIHOLOGII A LECTURII (LEXIEI)

De la „dislexia” lui ORTON (1920, 1949) şi până astăzi s-au conturat o serie de concepţii care caută să fundamenteze teoretic actul şi conduita dea citi şi să explice, desigur, disfuncţiile ce apar în această activitate specific umană.

Primele concepţii generate, fie de psihologia vârstelor şi psihologia copilului, fie de psihologia clinică pentru cazuri deficitare, semnificativ în acest sens, au tins spre studierea aspectelor legate de maturizarea unor funcţii identificate ca absolut obligatorii în însuşirea citirii, funcţii ce se refereau, mai ales, la abilităţile observabile, manifeste (psihomotorii, senzoriale, referenţiale etc.)

Aceste concepţii maturative, referitoare la citire, poate cele mai durabile în timp, cu ecou şi astăzi în multe abordări tradiţionale ale d.i. c., au fost „concurate” de prin anii ’70 de concepţiile cognitive, pe de o parte, şi de cele comportamentale, pe de altă parte. Dacă concepţiile comportamentale asupra d.i. c. Au fost încurajate de psihologia behavioristă, generând, aşa cum s-a mai spus, chiar tehnici şi metode specifice de condiţionare operantă a învăţării citirii (o învăţare programată), concepţiile cognitive au devenit tot mai consistente şi mai acceptate, pe măsură ce psihologia cognitiva însăşi se configura tot mai viguros. Se abordau astfel, în sfârşit, aspectele ascunse şi probleme ale mecanismului însuşirii şi practicării citirii care, dincolo de cele iii, nuli a sau uşor condiţionabile, asigură esenţa însăşi a actului lexici.

Psihologia cognitivă modernă, neuropsihologia cognitivă, psiholingvistică şi neurolingvistică au favorizat

dezvoltarea şi fundamentarea concepţiilor cognitive asupra citirii, incluzând, treptat, procesarea noilor informaţii, apelul la depozitul lingvistic individual şi mai ales conjuncţia între semnificai şi semnificant, în procesul semantizării.

S-au configurat astfel, în cadrul concepţiilor cognitive în ansamblul lor, două mari modele de însuşire şi practicarea a lexiei, de către copil:

modelul conexionist, la rândul lui divizat în:

conexiuni simple;

conexiuni multiple

Modelul de procesare a informaţiei lizibile, la rândul lui cu patru module specifice:

modulul perceptiv;

modulul lexical;

modulul sintactic;

modulul semantic.

8.4.1. Modelul conexionist, teoretizat de BERNINGER ŞI HAR I (1993), prevede pentru complexul act al citirii conectarea a numeroase funcţii şi abilităţi preexistente, în contactul, instantaneu aproape, cu o realitate înalt şi abstract codificată care este lumea literelor, textul scris.

În varianta lui simplă, conexiunile elementare se fac doar între experienţa cognitivă anterioară şi abilităţile tehnice anteânsuşite ale copila lui, în a acorda semnificaţii unor semne grafice sau pregrafice; ceea ce se întâmplă însă efectiv între un „input” şi un „output” în actul citirii rămâne totuşi ascuns şi neexplicat, asemenea „cutiei negre” inaccesibile din psiho logia behavioristă.

În varianta-complexă, aceea a conexiunilor multiple, acestea sunt de trei feluri:

coduri ortografice multiple, ce se referă la: litere simple, grupe silabice de litere, cuvânt ca întreg;

coduri fonologice multiple, ce se referă la: aspecte pur fonetice, aspecte fonologico-fonematice, unităţi silabice şi subsilabice de sine stătătoare;

conexiuni multiple între mai înainte prezentate

coduri ortografice şi fonologice.

(BERRINGER V. W; HART, T.M., 1993)

Teoria conexiunilor multiple în însuşirea lecturii poate explica, până la un punct, d.i. c. Prin disocierea corespondenţei necesare între codurile ortografice, fonologice şi conexarea multiplă a lor. Ea relevă, pe drept cuvânt, faptul că tehnicile şi metodele tradiţionale de învăţare a scris-cititului de către copii în şcoli, nu numai că nu evită, ba chiar „favorizează” astfel de disocieri, fie prin analiza minuţioasă a cuvântului, până la ultimele sale clemente componente, fie prin oferirea imaginii lui globale sintetice, dar sincretice.

Ambele demersuri constituie extreme de reproşat pentru că tind spre o aceeaşi condiţionare, folosind, în fond, acelaşi unic traseu al însuşirii citirii, parcurs însă din direcţii opuse (BERRINGER, V., MART, T.M., 1993).

Nu vom mai insista asupra modului conexionist în însuşirea citirii, acesta fiind prezentat mai degrabă din raţiuni documentare, fiind în realitate tot mai evident, înlocuit tot mai mult de celălalt model, acela al procesării informaţiei care nu îl neagă în fond pe primul, ci îl completează, pătrunzând în esenţa sarcinii de a citi, explicitând însuşi drumul parcurs de copil în actul lexiei, relevându-i etapele, stadiile şi chiar variantele sau rutele alternative.

8.4.2. Modelul procesării informaţiei lizibile cu cele patru module anterior enunţate (perceptiv, lexical, sintactic, semantic), sugerează, din start, ideea de acţiune, demers, dar şi cale, traseu, itinerar, fiind cunoscut şi sub denumirea de „teoria celor două rute”. Contribuţiile la configurarea treptată a acestui model au avut mai mulţi specialişti (psihologi, pedagogi, lingvişti, fonologi etc). Intre principalii autori, care au conceptualizat această „teorie a celor două rute” în însuşirea citirii, trebuie amintiţi: BRYANT, P, BRADLEY, L., CHALL, J.S., JUST; M.A., CARPEN I I R, PA IM R FETTI, C.A., WALLACH, M.A., WILLIAM, J.P. s.a. (GARCÍA SAN (III/, J.N., 1995).

Conform acestui model, între componentele

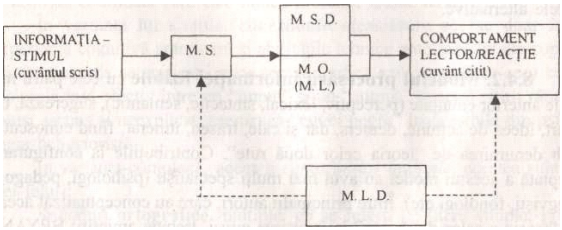
sistemului cognitiv, implicate semnificativ în însuşirea şi practicarea citirii, figurează capacitatea de-a recurge la experienţa anterioară, la „depozitul” mai mult sau mai puţin ordonat de cuvinte văzute (scrise) sau auzite (ştiute). În acest sens, o importanţă deosebită revine memoriei copilului, sub o întreită ipostază:

memoria senzorială (M.S.) ca un depozitar imediat al informaţiei senzorial-perceptive; aceasta are o capacitate limitată şi o durată de reprezentare, de asemenea limitată la un „trecut” foarte scurt (abia trecut), de ordinul secundelor şi zecilor de secunde;

memoria de scurtă durată (M.S.D.) în care informaţia din M.S. este transferată pentru o perioadă scurtă, timp în care se elaborează concomitent o memorie operativă (M.O.), denumită şi memo de lucru (M.L.), limitată de asemenea, ca şi cuprindere (Cele 7? 2 elemente ale lui EBBINGHAUS) dar ca şi durată (minute, ore);

memoria de lungă durată (M.L.D.) cu o mare cuprindere şi rezistenţă în timp (luni, ani) ca o veritabilă „bază de date” la purtător.

Schematic, plasarea şi intervenţia celor 3 „memorii” în comportamentul lector al copilului poate fi prezentată astfel:



(BERINGER, V.W.; HART, T.M.; 1993) (PERFECTTI, C.A.; 1985)

Cele mai multe probleme apar în practica citirii în „alimentarea” M.L.D. cu elemente specifice, mulţi copii limitându-se la M.S. şi M.S.D. care sunt, însă, doar momentane şi, prin acestea, precare. De asemenea, se apelează mai puţin la M.O. (M.L.) care este tocmai memoria utilizării cuvântului respectiv în mod oportun şi contextual şi nu doar memoria cuvântului în sine. Nu mai

puţine sunt şi problemele de „valorificare” din M.L.D. a unor cuvinte existente acolo, dar latente, potenţiale doar, tocmai pentru că n-au fost reactivate prin M.O. Cu alte cuvinte, unii copii doar „consumă” exclusiv în prezent un cuvânt citit cu greu, alţii nu ştiu să-l recaute în M.L.D. sau nici nu-l au acolo, alţii „reuşesc” toate acestea la un loc, reprezentând semnificative d.i. c.

8.4.2 – 1 Deşi citirea pare a fi, la prima impresie, o activitate prin excelenţă vizuală (şi, desigur, cognitiv + intelectuală) cele 4 tipuri de memorie sunt alimentate şi întreţinute (reactivate) şi pe cale auditivă. M.S. este, într-adevăr, mai ales vizuală, dar M.S.D. şi M.O. (M.N.) şi în special M.L.D. sunt atât vizuale, cât şi auditive. Copilul poate „recunoaşte” un cuvânt, fie pentru că l-a mai văzut (citit) altă dată, fie pentru că l-a auzit rostit în diverse ocazii. El trebuie să citească, însă, şi cuvinte noi, nemaiîntâlnite vizual sau auditiv.

În plan auditiv, probleme apar la identificarea unităţilor fonetice, lexicale şi sintactice în şuvoiul continuu al limbajului oral, unităţi ce trebuie recunoscute în scris şi citite ca atare. Pe lângă un performant auz fonematic este necesară la copil şi o conştiinţă a „atomizării” limbajului oral şi a grupării combinative a elementelor vorbirii orale (foneme), toate acestea trebuind corelate biunivoc (de regulă) cu cele ale scrierii (grafeme).

Un om adult reţine doar 4 – 5 foneme sau grafeme/secundă, pic/en late arbitrar, sprijinindu-se pe M.S. şi M.S.D., dar poate ajungi până la 10 – 12 – 15 asemenea elemente/secundă prezentate structurat, logic (în i cuvinte), caz în care apelează la mai generoasa M.L.D. Un copil în clasa I evident că se află mult sub aceşti parametri performanţiali, iar când în creează în afara M.L.D. pot trece secunde întregi până „recunoaşte” o litera dintr-un cuvânt străin lui care echivalează cu o înşiruire întâmplătoare de grafeme pentru el.

În plan vizual, apar, de asemenea, probleme încă de la „baleiajul” (parcurgerea) cu privirea al unui rând dintr-un text tipărit, oferit spre citire în acest caz, la adult, globii

oculari execută colinear atât mişcări sacadate, specifice, de scurtă durată (între 2CMÂ0 milisecunde), cât şi pauze, fixaţii mult mai lungi (între 200 – 250 milisecunde). La copiii de clasa 1, acest raport temporal (net superior în favoarea fixaţiilor, când se produ ce de fapt citirea, dat fiind că translaţiile doar o vehiculează şi continuă) este mult afectat, diminuat, ba chiar se produc salturi înapoi, pentru a căuta un sprijin pentru a continua, ca şi reveniri eronate (nu tocmai la cuvântul sau grafemul unde se poticnise), ca să nu mai vorbim şi de abaterea de colinearitate a mişcărilor globilor oculari, mulţi copii trezindu-se în citire, la o „revenire” sau continuare, pe alt rând tipării (WILLIAMS, J.P., 1979).

Aşadar, şi auditivul şi vizualul fac trimiteri frecvente la „depozitele” de rigoare din M.L.D., dar sunt şi cazuri când doar unul dintre ele poate face acest lucru. Cert este că se pleacă mereu, în lectură, de la acelaşi stimul (cuvântul scris, tipărit, care, de regulă este imediat analizat, explorat vizual, după care drumul „se poate bifurca, fie opţional, fie habitudinal, fie prin forţa împrejurărilor. Astfel, se conturează două căi specifice în practica citirii:

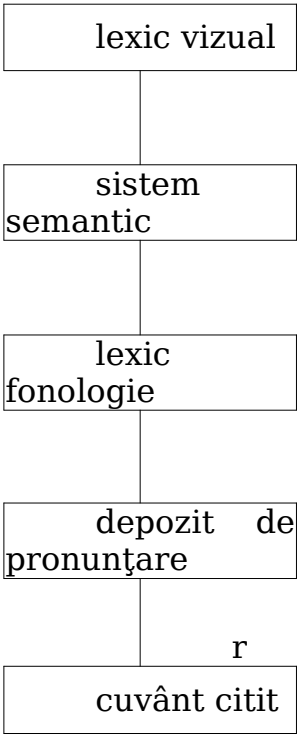
o primă cale, de la analiza vizuală a cuvântului scris, direct la lexicul vizual al copilului şi de la acesta la sistemul semantic, pentru ca abia ulterior să se treacă prin lexicul fonologie ce va conduce la depozitul de pronunţare oferit copilului şi în final să se „traducă” în cuvânt rostit (citit).

o a doua cale pleacă tot de la analiza vizuală a cuvântului scris, trecând prin mecanismele de transformare a grafemelor în foneme, spiv depozitul de pronunţare, ocazionând recunoaşterea cuvântului în lexicul auditiv personal, după care urmez conectarea la sistemul semantic de unde se extrage semnificaţia cuvântului care merge în lexicul fonologie şi din nou în depozitul de pronunţare, din care se va traduce în sfârşit în cuvânt rostit (citit).

Vizualizate schematic, cele două căi „derivate” se

prezintă astfel, pe trasee verticale paralele (BR. YANT, P; BRADLEY: L, 1985).

Analiza vizuală a cuvântului scris



cu a
G
o
M
Ph
<D
T3
N
O
Cl
ca
O

transformare-grafem-fonem recunoaştere cuvânt lexic auditiv sistem semantic l lexic fonologie l cuvânt citii

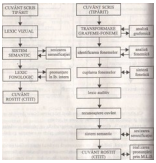
Cu alte cuvinte, avem de-a face cu două iute

semnificativ distincte pe anumite porţiuni şi ca mecanisme la care se recurge.

o rută vizuală, directă, pregnant ortografică, ce permite corelarea semnificatului cu semnele sale grafice aferente, printr-o memorie global vizuală a cuvintelor;

o rută fonologică, indirectă, ce recuperează cuvântul rostit în final (citit) prin intermediul aplicării regulilor de transformare a grafemelor în foneme (învăţate în prealabil de copil) şi unirea acestora în cuvânt, după care lucrurile merg în mod similar cu traseul rutei anterioare. Recurgând din nou hi reprezentări grafice care să consemneze, pe lângă marile faze şi activităţile adiacente ce rămân de regulă implicite, fiecare rută se prezintă astfel, pe verticală (GARCÍA, SANCHEZ J.N. 1995) (GALLARDO RUIZ; J.R.; GALLEGO – ORTEGA J.L. 1995)

RUTA VIZUAL RUTA FONOLOGIC



De la început se observă o diferenţă de „lungime” între cele două rute în favoarea celei fonologice, care devine mai laborioasă, mai complicată şi mai „consumatorie”, dar de cele mai multe ori şi mai riguroasă.

Se poate remarca, de asemenea, că deşi au „startul”, „finish-ul” şi unele porţiuni comune, ruta fonologică nu doar adaugă etape în plus, dar şi inversează şi chiar repetă multe faze.

În ruta directă, vizuală copilul revede cuvântul întâlnit cândva, îl înţelege, îl recompune fonologie şi îl pronunţă.

Aşadar, ruta vizuală se axează cu precădere pe „recunoaşterea” vizuală a cuvintelor în experienţa grafică trecută şi-n repertoriul de semne al copilului. Odată recunoscute trăsăturile caracteristice ale unui cuvânt, se recurge la reprezentările acelui cuvânt perceput de mai multe ori anterior care se instituie într-o veritabilă matrice referenţială sau „LOGOGEN” (GALLARDO-RUIZ;

GALLEGO-ORTEGA, 1995). Copilul are, astfel sentimentul unui cuvânt familiar, a cărei semnificaţie poate să-l scape pe moment, dar va fi recuperată, imediat ulterior, astfel că până la capătul rutei copilul cuplează imaginea cuvântului iniţial-grafică, apoi auditivă cu semnificaţia aferentă. Această rută funcţionează eficient doar în cazul cuvintelor cunoscute deja de copil, dar devine inoperantă în cazul cuvintelor cu totul noi sau a pseudocuvintelor care nu mai au o reprezentare lexical vizuală pentru copil (şi nici semantică).

În ruta indirectă fonologică, copilul „reaude” cuvântul, după ce în prealabil l-a analizat vizual şi transferat într-o combinaţie de sunete specifică, care abia acum va fi şi înţeleasă ca semnificaţie şi configurată fonologie pentru a fi „produsă” oral. Este necesară, prin urmare, trecerea printr-o etapă intermediară de convertire a elementului pur vizual de intrare (cuvântul tipărit) într-un cod fonologie în acest fel se dă „glas”, se reactivează, un anumit monem (cuvânt „rostit”, dar în limbaj intern) în raport cu morfemul văzut (cuvântul scris). Acesta pentru că lexicul auditiv rămâne oricum, depozitarul cel mai bogat şi mai operaţional, în comparaţie cu lexicul vizual-grafic ce este mult mai restrâns. Specialiştii văd în ruta fonologică, mai mult decât o „recunoaştere” a cuvintelor în „dicţionarul interior” al copilului, o

* admirabilă manieră de raţionament, de judecare activă ce implică unele opţiuni, comparaţii şi chiar decizii.

Pe ruta fonologică se pot citi, cu succes, şi cuvinte cu totul noi, nemaiîntâlnite de copil, pseudo-cuvinte, nume proprii surprinzătoare, pentru că în zona lexicului sonor se coboară uşor de la nivelul fonemelor componente ale unui cuvânt, ce s-au asociat în prealabil corect cu grafemele iniţiale, spre o sinteză concomitent vizuală şi auditivă a cuvântului respecţi!

În realitate, în practica curentă a însuşirii lecturii şi în practicarea ei cele două rate sunt absolut complementare şi permanent corelate, sau cel puţin ar trebui să fie (de altfel rata fonologică o „include”, în

principiu, pe cea vizuală). De la caz la caz, practicarea unei rate sau a alteia este o problemă de limbă, de vârstă, de conjunctură, de obişnuinţă, de forţă majoră, cum s-a mai spus deja, sau de ce nu, de decizie strategică din partea educatorului.

Astfel, rata vizuală este de preferat în limbile „opace” sau etimologi ce, în care la un acelaşi fonem pot corespunde mai multe grafeme (sau combinaţii ale acestora), cum este cazul în limba engleză sau limba franceză, pe când în limbile „transparente” sau fonetice (limba italiană, limbii română) cu acea corespondentă biunivocă grafem-fonem, devine mai operaţională rata fonologică.

Tot rata fonologică este practic exclusiv folosită în etapa iniţială de achiziţie a limbajului de către copil, când scris-cititul nu există, şi recomandabilă, utilă în prima fază a însuşirii scrierii şi citirii. În schimb, rata vizuala îşi va spori utilizarea şi frecvenţa pe măsură ce scris-cititul devin o practică curentă şi corectă, iar limbajul se îmbogăţeşte, îmbogăţind, la rândul lui experienţa vizuală a copilului din perspectiva lexico-grafică.

8.4.2.3. Aşa cum s-a arătat deja, „teoria celor două rute” se configurează pe patru module care sunt în acelaşi timp şi secvenţiale (structural), dar şi simultane (funcţional) în mersul citirii efective.

Modulul perceptiv presupune, ca faza iniţială, procese de extragere a informaţiei şi raportarea ei la toate cele patru tipuri de memorie, în citire Percepţiile pregnante sunt, desigur, cele vizuale, determinate de stimul îi lecturii (cuvintele scrise), dar unele senzaţii auditive „recreate” subiectiv se produc în planul intim al copilului, prin reacţionarea selectivă din memorii auditivă a lexicului personal F.se cert că modulul perceptiv declanşează şi ocazionează analiza vizuală a unui cuvânt aflat în câmpul vizual, dar încă se poartă discuţii dacă începutul începutului îl constituie recunoaşterea cuvântului global, explorarea lui (chiar şi pe sărite) sau analiză minuţioasă cu recunoaşterea fiecărei litere în parte

până la capăt şi-n ordinea existentă.

Modulul lexic rămâne unul dintre cele mai importante module, esenţial în citire, el constituind, de fapt, arealul propriu-zis ce poate fi străbătut prin cele două rute posibile anterior prezentate, pentru accesul lexic propriu-zis al copilului la semnificant şi semnificaţie per cuvânt. În acest modul, se asigură procesarea lexică a cuvântului citit, prin raportare la un lexic fie vizual (grafic), fie fonologie (auditiv) prin intermediul M.L.D., aşa cum s-a văzut deja. Tot în acest modul se „împerechează” cuvântul ca structură recunoscută ca atare (vizual/auditiv), cu semnificaţia lui aferentă contextuală, producându-se, în mod necesar, o semantizare primară, elementară a fiecărui morfem.

Modulul sintactic se referă la sesizarea şi recunoaşterea grupării cuvintelor în structuri specifice gramaticale, într-o propoziţie şi frază, sau într-un paragraf sau text tipărit, în general. Se includ aici aspecte cu privire la ordinea cuvintelor (/topică), funcţiile acestora care pot fi de conţinut (substantiv, verb, adjectiv, adverb), de rol (subiect, predicat, atribut, complement) sau funcţionale (articol, prepoziţie, conjuncţie etc.), ierarhizarea şi corelarea lor în frază etc. Toate acestea se realizează în virtutea unor „matrice”, tipare gramaticale, dar şi a unei „logici”, de asemenea, gramaticale ce va fi iniţial imitată şi ulterior înţeleasă de copil, dar oricum respectată.

Modulul semantic comportă asupra înţelegerii mesajului cilii ca un tot unitar, ca un fond ideatic global, ce rezultă dintr-o suită de sintagme, propoziţii, fraze şi care este, în fond, raţiunea de-a fi a citirii ca instrument de achiziţie a culturii. Pentru o eficientă procesare semantică, trebuie îndeplinite cel puţin două condiţii de bază:

Resurse semantice semnificative (experienţă bogată în acordarea. Şi sesizarea de semnificaţii);

Conexări prompte şi adecvate ale noilor semnificaţii la cele anterior asimilate.

În privinţa resurselor şi valorificării lor prin conexare pentru semantizare, s-au conceput două modele structural-

funcţionale:

S Modelul „reţelelor” de semantizare (ANDERSON, J. şi BOWF.lt G., 1973);

S Modelul „piramidei” de semantizare (KINTSCH, W., şi VANDIJK

T., 1978).

În ambele modele se afirmă necesitatea aflării mereu „la îndemâna subiectului a semnificaţiilor anterioare ajutătoare; reţeaua de semantizări este mai generoasă în acest sens, dar este exclusiv orizontală, static extensivă şi tolerant-opţională, în timp ce „piramida” de semantizare eşti mai „incomodă” (sprijinul de semnificare trebuie căutat în straturi mai profunde), dar dinamică-ascensional şi asigurătoare prin direcţionarea impusa a posibilităţilor de semantizare.

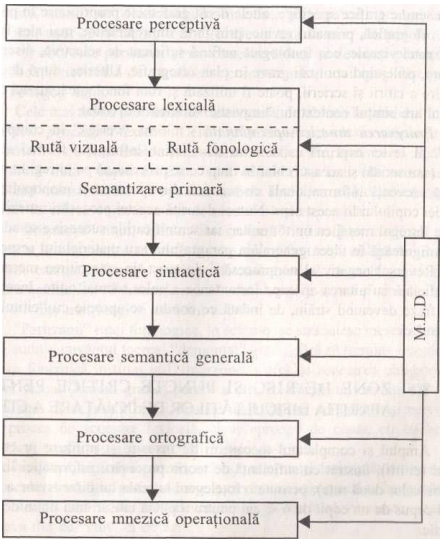
În toate modulele aferente teoriei procesării informaţiei lizibile (teoria celor două rute) se produce, realmente, o procesare specifică, pe faze suc cesive (în principiu), dar un sprijin permanent pe depozitarul general care este M.L.D. Avem de-a face, în primul rând, per fiecare modul cu: procesare perceptivă, procesare lexicală, procesare sintactică şi procesare se mantică, la care se adaugă şi alte procesări implicate, dar nu mai puţin importante pentru eficienţa lexiei, ca de exemplu:

Procesarea semantică primară, elementară, la nivel de cuvânt, la capătul oricăreia dintre cele două rute de acces lexic, dar înaintea procesării sintactice;

Procesarea ortografică, ce urmează logic, dar de fapt este solidară cu uşor prealabila procesare semantică generală a întregului mesaj;

Procesarea mnezică operaţională, ca o continuă utilizare/şi alimentare a M.O. (M.L.) ce reţin, nu atât cuvintele în sine, cât mai ales raţiunea contextuală a recurgerii la ele (MOLINA, S; 1991).

O schemă grafică în acest sens se concretizează în următoarea suită de procesări, mai înainte amintite (GARCÍA SANCHEZ J.N. 1995):



Cele mai multe dintre aceste procesări specifice au fost comentate odată cu prezentarea modulelor aferente, puţin mai înainte. Se cuvin scurte completări în acest sens, cu referire la procesarea ortografică şi cea mnezică operaţională, neexplicitate încă, ci doar semnalate ca atare.

Procesarea ortografică comportă asupra regulilor convenţionale, suprasegmentale, uzitate pentru despărţirea, delimitarea unor grupe de cuvinte şi acordarea de veleităţi prozodice (accent, intonaţie) textului prin recurgerea la semne grafice specifice, altele decât grafemele propriu-zise. În procesarea ortografică, primatul revine, prin forţa împrejurărilor, mai ales la început rutei vizuale, cea fonologică nefiind suficient de selectivă, discriminatoare, prilejuind confuzii grave în plan ortografic. Ulterior, după deplina însuşire a citirii şi scrierii, poate fi utilizată şi ruta fonologică, atunci câini copilul are simţul contextului lingvistic suficient dezvoltat.

Procesarea mnezică-operaţională ultima „verigă” în complexul „lanţ” al lexiei exprimă capacitatea de-a reţine informaţia tocmai atunci i citită (sau scrisă) şi aceasta chiar în timp ce se procesează pe întregul traseu, o altă secvenţă informaţională ce reclamă direcţionarea şi monopolizarea atenţiei copilului în acest sens. Numai

datorită acestei procesări mnezice – reţine întregul mesaj ca un tot unitar, iar semnificaţiile succesive se adaugi! şi configurează în ideea generală a paragrafului sau materialului respectiv citit. Reversul negativ al nonprocesării de acest tip este citirea mecanicii superficială cu uitarea aproape instantanee a celor tocmai citite, începutul unei fraze devenind străin, de îndată ce copilul se apropie cu „cititul” d sfârşitul ei.

8.5. ZONE DE RISC ŞI PUNCTE CRITICE PENTRU APARIŢIA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A CITIRII

Amplul şi complicatul mecanism de însuşire şi utilizare practică a lexiei (citirii), ilustrat cu suficienţă de teoria procesării informaţiei lizibili (teoria celor două rute), permite o înţelegere la reala lui dimensiune a efottului depus de un copil de 6 – 7 ani pentru a putea citi, în mai puţin de 1 au de zile.

Practic, probleme disfuncţionale în citire pot apărea în oricare din coli patru module (perceptiv, lexical, sintactic, semantic), ca şi în orice demers de procesare din îndelungul „lanţ” acţionai ce se încheie cu procesarea mnezic-operaţională şi cu rostirea cuvântului final şi înţelegerea textului

8.5.1. Problemele ce se pot ivi în procesarea perceptivă sunt multe şi frecvente, însă mai puţin redutabile, dat fiind că sunt unu evidente, manifeste, detectându-se mai uşor şi, ceea ce este mai important, mai uşor reductibile, tratabile. De la caz la caz, ele pot fi descoperite şi abordate pertinent şi de către învăţător şi de către părinţi, mai ales dacă beneficiază de consilierea competentă a unui specialist (psiholog, pedagog etc.).

Cele mai multe probleme se cantonează, de obicei, în modulul lexical, la nivelul procesării lexicale. Cele două rute de acces lexic, amplu prezenlate anterior, nu sunt întotdeauna şi oriunde eficiente, binevenite. Poate cei mai mulţi dintre copiii cu d.i. c. Sunt deficitari tocmai sub acest aspect, neputând utiliza flexibil şi oportun ambele rute care să-l conducă rapid şi eficient la citirea corectă, cursivă, conştientă şi expresivă.

„Obişnuiţii” rutei vizuale „fotografiază” la nesfârşit cuvintele citite, pentru a le recunoaşte ulterior în alte texte, fapt ce-i obligă la un mare consum energetic formal, predispunându-i totodată la multe confuzii, pe măsura acumulării „fotomorfemelor” sau blocându-i, pur şi simplu, în faţa unor cuvinte mai lungi şi cu totul noi.

„Partizanii” rutei fonologice, în schimb, se străduiesc mereu să recompună auditiv cuvântul tocmai „demontat” grafic, fără să termine întotdeauna sinteza fonemică în timp util, întârziind, astfel, şi revenirea obligatorie în planul vizual (lexicul grafic) pentru a citi, în sfârşit, un cuvânt. De multe ori ei sunt chiar brutal opriţi de câte un învăţător nerăbdător şi nervos, în plin proces de accesare lexicală, chiar aproape de capăt, cu etichetarea injustă şi umilitoare a incapacităţii totale de-a citi.

În sfârşit, alţi copii procedează la o alternanţă întâmplătoare şi neavenită a celor două rute, poticnindu-se la cuvinte noi pentru că se încăpăţânează să le citească doar vizual, având senzaţia vagă, dar falsă, că acestea seamănă cu ceva din ce „ştiu” ei deja.

Nu este exclus ca înclinarea spre o rută sau alta să fie şi o compatibilizare, în fond, a tipurilor perceptive dominante structurale din fiecare copil, „vizualii” tinzând spre ruta vizuală, auditivii spre cea fonologică, im „neutri” oscilând dezorientaţi între cele două rute, folosite haotic

Probleme cu adevărat redutabile prin gravitatea, dar şi prin caracterul lor ascuns, insinuant, apar în special în procesarea semantică, atât în cea primară, elementară la nivel de cuvânt din modulul lexical, cât mai ales, în cea generală, din modulul semantic propriu-zis. Conexarea semnificaţiilor noi la cele vechi se face diferit, în funcţie de cele două modele („reţea” sau „piramidă”) la care se recurge. D.i. c. pot apărea în ambele situaţii, dar mai ales în modelul „reţea” în care „goluri” sau semnificaţii prea „îndepărtate” nu mai sunt la îndemână pentru a sprijini noile semnificaţii. O „reţea” amplă, dar prea rară, e slab „operaţională” şi riscă să se destrame uşor, ulterior. Nici modelul „piramidă” pentru semnificare nu este scutit de

apariţia d.i. c., dat fiind că o piramidă cu o bază prea îngustă (precară) va fi implicit joasă, cu puţine niveluri de semnificaţie şi uneori fără un „vârf normal configurat, mereu „teşită” sau „tocită” în zona semnificaţiilor înalte, abstracte, pur teoretice. Chiar în ciuda unor semantizări corecte la nivel primar, pentru fiecare cuvânt în parte citit, pot persista dificultăţi de semantizare generală a unui text, neputând fi sesizată de către copil ideea principală din el, ceea ce în termeni de comunicare apare sub desemnarea conceptului de „barieră de tezaur”.

Nu lipsesc nici probleme la nivelul ultimei faze de procesare, procesarea Mnezică Operaţională. Este foarte important să se reţină informaţia tocmai (recent) asimilată prin citire, pentru ca în acelaşi timp să se elibereze atenţia, pentru captarea şi procesarea următoarei secvenţe citite. Cine nu face acest lucru uită, practic, instantaneu ceea ce abia a citit, pereţinând absolut nimic; astfel de copii pot fi absorbiţi, preocupaţi numai de tehnica cititului în sine, practicând un citit mecanic, absolut formal care, în unele cazuri, poate decurge, în aparenţă, corect. O asemenea stare de lucruri în d.i. c. Este cu atât mai periculoasă cu cât se apreciază de către educator că elevul „ştie” să citească, dar nu-i atent şi nu vrea să se concentreze. Se ignoră, astfel, faptul că un copil nu poate înţelege ceea ce „citeşte” în aparenţă fără probleme, datorită unor cauze mult mai profunde şi ascunse (etiologie neprecizată, de multe ori) care afectează, fie procesarea mnezică-operativă, fie semantizarea generală a materialului citit. Asemenea copii citesc, de multe ori, cu voce tare chiar când învaţă singuri, ca să se „audă” pe ei înşişi, dar în fond nu citesc în adevăratul sens al termenului. Pentru ei cititul, în cazul că e practicat acceptabil ca formă, adică suficient din punct de vedere tehnic, a rămas doar scop în sine şi deja capăt de drum, şi nu instrument de achiziţie culturală, curentă cum se cuvenea.

8.5.2. Oricât ar părea de paradoxal, unele doze de risc în îndrumarea unor d.i. c. Comportă însăşi educaţia,

procesul de învăţământ în sine, prin metodele aferente de învăţare a citirii şi scrierii în şcoală, în clasele primare.

La noi în ţară este de multă vreme în vigoare o metodă unică, de tip fonetic, aşa-numita „metodă analitico-sintetică „ce presupune predarea scris-cititului simultan. Nu suntem siguri că această stare de lucruri este cea optimă, din moment ce există, pe de o parte mulţi copii cu d.i. c. În şcolile noastre, şi pe de altă parte, din moment ce există numeroase alte metode (alternative) la care să se poată recurge eventual, când apar probleme în însuşirea citirii sau scrierii, de către unii copii.

În mare, metodele de predare-învăţare a citirii şi scrierii în educaţia formală sunt (FALLINSKI, E” 1966) (GALLARDO-RUIZ-GALLEGO-ORTEGA, 1995):

Metode sintetice, care pleacă de la elemente simple, dar abstracte pentru copil, cum sunt fonemele şi grafemele, pentru a ajunge, treptat, la silabe, cuvinte, propoziţii.

Aceste metode sintetice au, la rândul lor, două subdiviziuni:

Metode de progresie sintetică pură, cu baza de regulă în grafem, dar şi în fonem, uneori;

Metode de progresie sintetică reflexivă (conştientizată), cu baza în silabă.

Metode analitice (sau globale), ce pleacă de la elementele mai complexe (mici texte, sintagme, cuvinte) dar mai concrete pentru copil, în sensul că-i „spun” ceva, care vor fi despărţite analitic, treptat până la silabă, grafem/fonem.

Şi aceste metode analitice globale prezintă două subtipuri:

Metode de progresie analitică pură: cu baza în text, în propoziţie, sau în cuvânt:

Metode de progresie analitică reflexivă (conştientizată), de asemenea, cu baza în text, în propoziţie sau în cuvânt.

Metode mixte (analitico-sintetice) ca cea utilizată în România.

În principiu, în metodele de progresie analitică cititul precede (integral) scrisul, în metodele de progresie sintetică scrisul precede (de puţin) cititul, iar în metodele mixte însuşirea scris-cititului este de regulă aproximativ simultană.

Există însă şi metode de altă factură decât cele mai sus menţionate (care pot fi considerate, într-un fel, tradiţionale), cum este cazul:

Metodelor gestuale, între care cea a autoarei franceze BORELL MAISONNY;

Metodelor verbo-tonale ale audiologului croat P. GUBERINA.

Asemenea metode, deşi concepute iniţial pentru copiii deficienţi, s-a dovedit a fi alternative de succes, uneori, pentru copiii cu d.i. c. Din şcoal obişnuită, cu condiţia ca asemenea metode să fie bine cunoscute de educ i tor, alese cu grijă, şi să i se acorde libertatea „limitată” acestuia de-a recurge la ele doar acolo şi atât cât este absolut necesar.

În ultima vreme, se opinează tot mai des şi mai ferm pentru o (am mită) ascendenţă cronologică a citirii în raport cu scrierea în şcoală. Aceeaşi. I mai ales că citirea apare, în mod evident, mai accesibilă copilului, uneori chiar imediat după 31 ani şi pentru că, la rândul ei, citirea odată însuşii. I poate realmente facilita mai întâi o scriere de „tipar” cu mâna, convertibil. Relativ uşor în ulterioara scriere de mână propriu-zisă.

Punctul nevralgic al oricărei metode rămâne, însă, aceeaşi veşnică şi problematică asociere promptă, corectă şi trainică între fonem şi grafem pentru realizarea mult doritului „complex grafo-sonor” (VERZA, E., 1983 i Acesta se poate realiza, fie pe etape (mai întâi aspectul grafic, apoi a l sonor, sau invers), fie simultan, dar cu o înaintare mai greoaie şi cu riscui i mari, în a contraria, predispune la confuzii şi uitare pe elevii suprasolicitaii. Pe măsură ce elementele grafice se acumulează. EMIL VERZA atragi atenţia că până la un punct este normal ca elevii ce învaţă citit-scrisui simultan şi în ritm alert, pe fondul atâtor alte

solicitări şcolare paralele (şi concurenţiale), să prezinte manifestări precum: probleme perceptive, scăde rea capacităţii de concentrare în alte zone, perturbări afectiv-emoţional anxietate, irascibilitate, dezorganizare generală sau chiar o inhibare totala în faţa unor asemenea situaţii, educatorul, părinţii, trebuie să manifeste, cu necesitate, o anumită înţelegere şi menajare a copilului, pentru a evita po sibila agravare în sensul apariţiei unor eventuale manifestări isterice, negativism, mutism şi chiar manifestări de tip schizoid (VERZA, E., 1983).

Ceea ce nu recunoaşte însă niciun autor român în domeniu est» posibilitatea, dincolo de această „înţelegere” şi „menajare”, care rămân „vorbi goale” în şcoală, a schimbării strategice a metodologiei şi procedurilor de predare-învăţare a citirii şi scrierii, în cazul unor îngrijorătoare d.i. c. Persr. Tente şi agravante, mergând chiar până la reeşalonarea celor două activităţi într-o nouă ordine de însuşire. A persista cu orice preţ în aceeaşi unică şi obligatorie metodă fonetică analitico-sintetică pentru absolut toţi copiii din şcolile României, a lucra în plus, dar în aceeaşi manieră impusă, cu copiii cu d.i. c. Nu înseamnă altceva decât a le „asigura” acestora, în mod I cert şi dificultăţi de învăţare a scrierii (dată fiind natura sincronă a celor două activităţi). Acesta este unul din cele mai mari deservicii ce se pot tace, din bune intenţii, greşit interpretate, şi sub acoperirea unor „legi” rigide, luate „ad literam”.

8.6. EVALUAREA ŞI ABORDAREA EDUCATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A CITIRII

Puncte critice şi situaţii problematice, care să configureze d.i. c., pot apărea, în fond, oriunde, în oricare din modulele aferente actului lexic, în oricare etapă din procesarea succesivă implicată în citire. De aceea, este absolut necesară o atentă şi minuţioasă evaluare a d.i. c. Atât în privinţa localizării”, cât şi a „dinamicii”, pentru ca numai astfel se poate trece la o abordare adecvată, nuanţată şi focalizată în plan instructiv educativ.

De cele mai multe ori pentru un educator copilul X

„nu reţine literele”, copilul Y „nu literizează”, copilul Z „nu leagă literele”, dar sunt toţi etichetaţi, de-a valma, ca incapabili să citească. În aceste situaţii, „insistenţele” bine intenţionate pentru a-i redresa sunt de cele mai multe ori greşit direcţionate, fie irosite pe achiziţii după existente în copil, fie focalizate prea departe, pe capacităţi prea ambiţioase, sărindu-se peste altele prealabile, adjuvante, dar a căror absenţă este ignorată.

8.6.1. Evaluarea d.i. c. Se face fie pe cele patru mari module (percep tiv, lexic, sintactic, semantic), fie pe fazele, etapele de procesare a informaţiei în citire. Dacă prima direcţie de evaluare investighează, mai ales, structural d.i. c., cea de-a doua direcţie are avantajul că, alături de localizarea d.i. c. Surprinde şi dinamica acestora, manifestarea lor din punct de vedere disfuncţional. De aceea, noi recomandăm această ultimă manieră de evaluare a d.i. c. Pe etape de procesare a informaţiei lizibile, pe care o vom prezenta sintetic în cele ce urmează (ca rubricaţie şi conţinut), sperând că ea va fi utilă învăţătorilor, profesorilor, dar şi părinţilor ce se confruntă cu cazuri de d.i. c., mai ales dacă există în şcoală (la îndemână) şi un speciali i care să-i consilieze, coordoneze, sau să interpreteze unele probe mai speciale.

Această manieră de evaluare (ca şi abordarea educativă, de altfel i urmează îndeaproape etapele, fazele acelui îndelung demers de procesare în actul lexiei, de la evaluarea procesării perceptive, până la cea mnezic operativă ce se încheie cu citirea efectivă şi completă; se poate recurge în numeroase teste sau probe existente, dar se pot şi „confecţiona” astfel di probe simple, după modelul celor recomandate mai jos:

„* Evaluarea procesării perceptive

Probe perceptive propriu-zise: A împerecheat obiecte;

S Discriminat obiecte;

S Regăsirea unei mostre în mulţime;

S Găsirea de obiecte egale ca mărime;

S Identificarea obiectului diferit; etc.

Probe de asociere grafo-sonoră: A Denumirea literelor de ţipai

S Identificarea perechilor egale şi diferite dintre: Pp; BP; BB PP; pb etc.

P Literizarea orală a cuvintelor simple (monosilabice) etc.

Evaluarea procesării lexice, diferenţiată pe cele două rute:

(ruta vizuală): A probe cu omofone (cuvinte ce sună cam la fel);

S probe cu pseudo-omofone;

S probe cu cuvinte străine: HALL, BOUTIQUE, COCACOLA, Mc. DONALDS etc

S probe de citire a cuvintelor de categorii distincte, cuvinte de conţinut/cuvinte instrument; cuvinte concrete/ cuvinte abstracte;

r (ruta fonologică)

Evaluarea procesării sintactice:

probe de lectură variind lungimea cuvintelor, tot mai mare (la cuvintele lungi se tinde spre rută fonologică); probe pentru analiza tipului de erori (cuvinte cu grafeme ce corespund la foneme diferite);

probe cu pseudocuvinte (deficitarul în această rută nu le poate citi, între celelalte);

probă de lecturare a unor cuvinte de frecvenţe diferite: se pun laolaltă cuvinte superuzuale şi cuvinte rare, la care copilul cu d.i. c. Se va poticni;

probe pentru evaluarea tipului de erori (se face „inventar” de greşeli tipice).

probe de ordonare a cuvintelor amestecate; probe de asociere a cuvintelor cu imagini corespondente, dar globale, tematice);

probe de categorizare a cuvintelor;

S probe de corectare a ordinii greşite a cuvintelor;

probe de separare a cuvintelor;

probe de „încheiere” gramaticală (fraze neterminate).

Evaluarea procesării semantice (complexe) este cea

mai dificil îl realizat; în acest sens se utilizează, pe lângă observaţii curente, probe tipii de înţelegerea lecturii, pe următoarele mari şi importante direcţii:

extragerea de semnificaţii

— Ideile principale dintr-un text

— Continuarea unui text între rupt;

— Execuţia unui ordin scris;

S ordonarea de fraze pentru obţine un text logic;

S detectarea unei fraze „străine de text.

S integrarea semnificaţiilor îi propriile cunoştinţe:

S alegerea unui desen ce corespunde unui text.

S răspunsuri la întrebări scrişi cunoştinţe tehnice de lectură:

S structurarea unei poveşti;

v detectarea de informaţii contradictorii;

S diferenţierea între cuvinte şi „necuvinte”.

Evaluarea procesării mnezicoperativă

Se cere repetarea a 4 – 5 cuvinte citite şi acoperite;

Se cere repetarea unei fraze cu 1 cuvânt lipsă etc.

8.6.2. Abordarea educativă a d.i. c. Îşi urmează cursul absolut după aceleaşi etape, rubrici, paşi, oprindu-se acolo unde s-au constatat disfuncţii în evaluare şi concepând sarcini, solicitări specifice, repetate şi graduale similare cu cele din probele de evaluare utilizate, ceea ce garantează foca lizarea lor formativă.

În cazul în care există materiale adecvate, se poate recurge la ele selectiv şi chiar adaptându-le dacă e cazul. În lipsa lor se recomandă con

Icperea unor materiale similare, de o manieră strategic şi expres adecvată pentru cazurile de copii cu d.i. c. Din clasă.

Dincolo de abordarea educativă amănunţită, de detaliu pur tehnică, vizând ameliorări în d.i. c. Prin stimulare, antrenare şi formare a unor funcţii deficitare în actul lexic, rămân valabile, în abordarea în >coală a d.i. c. Marile mişcări strategice, de fond ce vizează flexibilitatea metodologică în a opta pentru o metodă sau alta de

predare a scris-cititului (aşa cum am mai spus-o deja) sau, cel puţin, potenţarea expresă a câte unui model din cele patru ale demersului lector, prin intervenţii adiacente semnificativ. De exemplu, pentru procesarea perceptivă, din modulul omonim, în cazul unui deficit intermodal (sau încrucişare" intermodală), de care am amintit deja la etiologia d.i. c. În acest capitol, autoarea spaniolă PILAR IBANEZ propune o abordare cu adevărat polisau multisenzorială, plurimodală gradual-simultană în perceperea grafemelor, ilustrată prin demersurile recomandate mai jos (P. IBANEZ, 1994):

arătarea literei de tipar, pe planşă (vizual);

denumirea literei de către învăţător (auditiv);

pipăirea şi manipularea literei din plastic, lemn de către copil (tactil);

pronunţarea (repetarea) literei de către copil (autokinezie articulatorie);

scrierea literei (mai întâi de tipar, pe format mare) de către copil (coordonare vizual-motorie-manuală);

pronunţarea literei la arătare (motrică auditivă);

„Scrierea" literei cu ochii închişi pe spaţii largi (orientare spaţială);

„Scrierea" literei pe pielea copilului în palmă, frunte, piept (grafo-gnozie);

recunoaşterea prin tipărire a literei în relief cu ochii închişi (stereo-gnozie);

eventual mirosirea unei litere parfumate şi chiar „gustarea" sau mâncarea la propriu a unei litere comestibile (mai ales cele asemănătoare să aibă gust diferit).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

ANDERSON, J.R.; BOWER, G.M. (1973) AULSS, M (1982)

BERINGER, V, W.; HART, T.M. (1993)

BRADLEY, L; BRYANT, R (1985) BRYANTIR;

BRADLEY, L (1985) CHALL, J.S.; JACOBOS, V.; BALDWIN, L. (1990) DALTO, FR. (1987)

FALINSKI, E; (1966)

GALLARDO RUIZ.
J.R.; GALLEGO ORTEGA, J.L. (1995) GARCÍA – SANCHEZ, J.N. (1995)
IBANEZ, P. (1994)
KINTSCH, W;
VAN DIJK, T.A. (1978) MC KIBBEN, B. (1992)
Human Associative Memory.
WINSTON & SONS, WASHINGTON. Developping readers în today's elementary school; ALLY & BACON; BOSTON.
From rescarch to clinical assessment of readim and writing disorders: lEe unit of analysis problem; Eds. R.M. JOSHI & C: K: LEONG. Rhytme and reason în reading and spelling; lui ANN ARBOR, UNIV. OF MICHIGAN PREŞ. Children's reading problems ED: BASIL. BLAKWELL, OXFORD.
The reading crisis: why poor children fall behind HARVARD UNIV: PRESS; CAMBRIDGE MA
Tout est langage Ed. VERTIGES DU NORD CARRERA.
Psycopedagogie du langage ecrit; Ed. HER MANN PARIS.
Manual de logopedia escolar, Ed. ALTIBE MALAGA.
Manual de dificultades de aprendizaje;
Ed. NARCEA S.A. MADRID.
Las minusvalias Ed. UNED, AULA ABIERTA. MADRID.
„Towards a model of text comprehension and production", în Psychological Review nr. 85/197S The age of missing information; Random Housr New York.
MOLINA, S (1991) Psicopedagogia de la lectura C.E.P.E./1991. PERFECTTI, C.A. (1985) Reading Ability.
OXFORD UNIV. PRESS.
RAPP, D.J. (1986)
SCHANK, R (1982)
STANCOVICH, C.E. (1982)
The impossibile child în school and home; BUFALLO, NEW-YORK, Life Science Press. Reading and

understanding; teaching from the HILSDALE perspective, L.E.A.

„Individual differences incognitive processes of reading: word decoding” în Journal of L.D. nr. 15/ 1982.

VERZA, E. Disgrafia şi terapia ei; E.D.P. Bucureşti.

WILLIAMS, J.P. (1979) The ABD, s of reading: a program for the learning disabled.

Eds. RESNICK, L.B. & WEAWER, P: A.

CAPITOLUL IX

DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE AFERENTE ÎNSUŞIRII ŞI PRACTICII CORECTE A SCRIERII (GRAFIEI)

CONSIDERAŢII GENERALE PRIVIND SPECIFICUL ŞI PROBLEMATICA ACTIVITĂŢII GRAFICE (A SCRIERII)

DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE A SCRIERII; CONCEPTUALIZARE

MODELUL PSIHOMOTOR AL ACTIVITĂŢII GRAFICE

ZONE DE RISC ŞI PUNCTE CRITICE ÎN APARIŢIA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A SCRIERII

EVALUAREA ŞI ABORDAREA EDUCATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A SCRIERII

9.1. CONSIDERAŢII GENERALE PRIVIND SPECIFICUL ŞI PROBLEMATICA ACTIVITĂŢII GRAFICE (A SCRIERII)

Este astăzi unanim acceptat că scrierea, ca activitate grafică de consemnare şi conservare a limbajului oral pe un suport concret (hârtie de cele mai multe ori), adică în fond, convertirea limbajului oral într-unul grafic, fără a pierde esenţa verbală, regăsibilă în ambele ipostaze specifice, este o activitate complexă, chiar dacă, executată la modul curent, după însuşirea scrisului, nu apare ca atare. Ea este însă, cu certitudine, un demers dificil, durabil şi laborios, în ceea ce priveşte însuşirea iniţială a mecanismelor psihomotrice aferente.

Deşi, în principiu, „ne grăbim” să credem că învăţarea scrierii în şcoală durează numai un an sau nici atât, pentru majoritatea copiilor şcolari, în realitate, pentru ceea ce înseamnă activitate grafo-verbală în întreaga ei semnificaţie cultural instrumentală, sunt

necesari ani întregi de perfecţionare şi funcţionare autoformativă.

În şcoală se fac, de regulă, două mari greşeli în privinţa aprecierii însuşirii scrisului de către copil în clasa I:

Se consideră că însuşirea scrisului, ca atare, culminează, practic, la un nivel de suficienţă cu achiziţie, în mare, a automatismele grafomotrice specifice, fapt ce duce, ulterior, la abandonarea de către învăţători a dezvoltării explicite finaliste a scrisului în sine şi trecerea exclusiv pe utilizarea lui ca simplu instrument pentru instruire;

Se consideră, de asemenea că scrierea reprezintă într-o atât de mare măsură reversul (inversul) citirii, încât unei citiri suficiente asimilate de copil i se adaugă, artificial, doar aspectele grafomotricităţii (psihomotricităţii fine), pe care se insistă de o manieră insulară, ruptă oarecum din contextul general al activităţii.

Nici sincronizarea însuşirii scrierii cu cea a citirii nu-i de natură să „netezească” drumul micuţului elev spre asemenea achiziţii, pe cât de dificile, pe atât de hotărâtoare pentru evoluţia lui şcolară şi culturală ulterioară.

Pentru o asemenea stare de lucruri s-a argumentat suficient în capitolul precedent unde, la primul subpunct, s-au relevat atât afinităţile (multe şi de netăgăduit) dintre citire şi scriere, cât şi diferenţele semnificative dintre aceste două procese ale consumului, respectiv producţiei de limbaj grafic.

Trebuie recunoscut faptul că afinităţile esenţiale dintre citire şi scriere sunt mai consistente şi mai numeroase, vizând, mai ales, natura bazai comună a celor două limbaje (grafic şi oral) şi mecanismul ca atare al convertirii oralităţii în scriere, în timp ce diferenţele semnificative dintre scris şi citit sunt totuşi mai reduse şi mai puţine, vizând, cu precădere, itinerarul procedural* sensul şi maniera de exercitare a mecanismului de conversie mai înainte amintit (GARCIA-SANCHEZ, J.N.,

1995).

Dacă aceste diferenţe ne-au determinat la tratarea separată a citirii (în capitolul precedent) şi ulterior a scrierii (în prezentul capitol), similitudinile esenţiale ale acestor două mari procese şi activităţi ne ocazionează şi permit totodată „scurtarea” sintetică a capitolului despre dificultăţile de însuşire practicare a scrierii (care se bazează mult pe „trecutul” comun, relatat explicit sau implicit în capitolul aferent lecturii). Putem insista astfel asupra diferenţelor specifice ale celor două mari activităţi, evitând reluări inutile făcând doar acolo unde este cazul, trimiteri de referinţă la capitolul anteriul ca şi capitol „bază” pentru lexografie.

În ontogeneza timpurie, copilul manifestă, în mod spontan, înclinări tendinţe pentru o activitate pregrafică, grafismul în general şi imagistic, iconicul, figurativul fiind un univers socio-uman deosebit de pregnant la generaţiile actuale de copii. Chiar şi în filogeneza umanităţii semne şi de serie preistorice, ca cele din Altamira (Spania) sau Lascaux (Franţa), dus trează posibilităţile, înclinarea şi apetenţa primilor oameni pentru o anumită simbolistică grafică ce s-a dezvoltat în continuu până în zilele noastre.

Scrisul şi cititul sunt, în mod evident, asimilabile de către majoritate. I copiilor şi adulţilor, ceea ce nu înseamnă totuşi că ele nu sunt procese mecanisme şi apoi activităţi vulnerabile prin însăşi complexitatea lor; aceasta în ciuda faptului că în aparenţă scris-cititul se derulează facil, automat spontan chiar, odată ce a fost „însuşit”, pentru că nu odată „greul”, dificultăţile încep abia dincolo de acest scris-citit formal, eventual mecanic, lipsit de înţelegere, profunzime şi forţă sugestivă.

Există însă, din păcate, destul de mulţi copii pentru care problemele apar încă de la însuşirea, învăţarea iniţială a scris-cititului, acumulându-se şi cronicizându-se îngrijorător şi afectând grav conduita şi performanţa şcolara ulterioară a acestor elevi.

Revenind la ontogeneza timpurie ce rămâne „arena” predilectă pentru însuşirea scris-cititului, aceasta cunoaşte

o maturizare dezvoltare eşalonată, stadializată, destul de bine cunoscută, de care nu se poate face abstracţie în apropierea de către copil a universului grafico-verbal, în special în plan psihic şi motric.

J. PIAGET ŞI B. INHELDER (1968) disting patru stadii în dezvoltarea pregrafică a copilului:

Stadiul „O”: între 2 ani şi jumătate şi 3 ani, caracterizat prin mâzgălituri fără nicio legătură cu un eventual model de reprodus;

Stadiul 1: între 3 şi 4 ani, cu două substadii aferente:

Între 3 ani şi 3 ani şi opt luni, mâzgălituri sub o relativă influenţă a modelului propus spre reproducere;

Între 3 ani şi opt luni şi 4 ani, mâzgălituri ce denotă o anumită apropiere între model şi redarea grafică a acestuia.

Stadiul 2: între 4 ani şi 6 ani, aducând o serie de nuanţări în reproducerea modelului;

Stadiul 3: între 6 ani şi 7 ani, când copilul poate reproduce orice figură simplă, dar schematic, esenţial.

Acest ultim stadiu a fost în consecinţă, în mod legitim ales ca moment. Îl debutului şcolarităţii şi al însuşirii scris-cititului. Acum copilul poate, de regulă, reproduce ceea ce vede, i se arată sau i se cere, dar este încă departe de ceea ce înseamnă scrisul, în toată complexitatea şi simbolistica sa.

În acest caz, un copil absolut normal poate cel mult, „desena” aproximativ şi relativ un cuvânt sau o propoziţie, dar nici modelul, nici „reproducerea” personală nu înseamnă nimic pentru el din ceea ce ar trebui să însemne „scrisul” de tipul acesta fiind cea mai autentică formă fără fond. Chiar dacă, în asemenea condiţii, se poate viza doar grafismul ca atare al copilului, detaşat de orice simbolistică aferentă, pot apărea probleme în însăşi zona grafomotricităţii, în psihomotricitatea generală şi mai ales cea lină, în coordonarea oculo-motorie a copilului, toate acestea desăvârşindu-se la rândul lor treptat şi în etape îndeobşte cunoscute. R.PERRON (apud. VERZA, E, 1983) în baza criteriului dezvoltării psihomotricităţii aferente

scrierii, distinge trei etape în intervalul 6 – 11 ani de viaţă:

Prima etapă, între 6 – 7 ani: faza precaligrafică, în care persistă încă multe deficienţe psihomotorii;

A doua etapă, între 7 – 10 ani: faza caligrafică, în care deficienţele psihomotrice scad treptat până la dispariţie;

În A treia etapă începe după 10 ani, când se instalează faza post-caligrafică, „scutită” de probleme propriu-zise de natură psihomotrică, dar pasibilă de multe distorsiuni grafice, fie din cauza vitezei (grabei), fie din cauza automatizării (ce presupune scăderea atenţiei sub un anumit prag acceptabil).

Reiese clar că, din punctul de vedere al grafomotricităţii, sfârşitul clasei I nu reprezintă câtuşi de puţin capătul drumului în însuşirea scrierii, cum greşit se mai crede încă. De altfel, chiar în cadrul METODEI FONETICE ANALITICO-SINTETICE, utilizată practic exclusiv în însuşirea scris-cititului în învăţământul românesc, se disting trei faze, la prima vedere similare cu cele mai înainte prezentate, cu diferenţa esenţială că sunt „corn primate” forţat toate trei în (numai) clasa I a şcolii generale:

Faza preabecedară, în cadrul căreia copilul ajunge să identifice discrimineze şi combine unităţile fonetice şi grafice;

Faza abecedară, ce realizează, în esenţă, sinteza la nivel de cuvânt, sintagmă sau propoziţie scris-citită;

Faza postabecedară, în care se ambiţionează (fără însă a se reali, în totalitate) dezvoltarea deprinderilor de scris-citit până la atributele de: „corect”, „cursiv”, „conştient” şi pentru citire, în speţa „expresiv”.

Dar „execuţia” adecvată a scrisului din perspectiva psihomotrică nu reprezintă decât vârful „aisbergului” cu care am putea compara, metafora scrisul la dimensiunea sa totală, adică doar forma manifestă a unui fenomen de mare profunzime, cu mecanisme premergătoare numeroase ascunse, complicate, intime şi intelectualizate, simbolice dar şi concren convenţional standardizate, dar şi

creative, în acelaşi timp.

În fond, un text scris nu va reprezenta ulterior un scop în sine, sau raţiunea de-a fi a scrisului, ci abia «jumătatea” unui drum, începutul unui alt demers (nu se scrie nimic în afara intenţiei de-a fi citit ulterior).

Deci, a scrie înseamnă în ultimă instanţă a produce limbaj grafice verbal pentru a fi „consumat” prin citire. Spre deosebire însă de citit care nu prezintă, în mod semnificativ, grade diferite de dificultate în realizare, în raport cu micuţul elev, scrisul prezintă din plin aceste aspecte.

Un copil ce ştie să citească cu suficienţă poate citi mai greu scrisul de mână al altcuiva decât pe al său, ori scrisul de mână decât scrisul de ţipai în general, şi aceasta din cauza unei anumite precarităţi a constantei formei, cu referire la semnele olografice (aceleaşi litere scrise uşor diferit de diferiţi indivizi), dar oricum, poate totuşi citi.

Când scrie, însă, un copil are în faţă, de la bun început, în general vorbind, patru grade de dificultate în realizarea a ceea ce denumim genera SCRIERE:

S Copierea literelor de tipar şi, ceva mai greu a celor de mână;

F Transcrierea: convertirea textului tipărit în text scris de mână;

S Dictarea: convertirea limbajului oral al altei persoane în text scit de mână;

V Autodictarea: o ipostază supremă, ce presupune conceperea, elaborarea integrală a unui text mesaj scris de mână, născut mai întâi în mintea şi-n limbajul interior al copilului şi exteriorizat, cu mari eforturi.

Toate aceste activităţi, dar mai ales ultima dintre ele, înseamnă scris în adevăratul sens al termenului.

Un copil ce scrie o scrisoare trebuie să decidă mai întâi asupra conţinutului ideativ al acesteia, apoi asupra sintaxei aferente mesajului (fraze, propoziţii, sintagme), asupra unităţilor lexicale efectiv utilizate (uneori la alegere, la concurenţă), nescăpând din vedere nici regulile ortografice, punctuaţia, pentru ca abia în final să treacă la

execuţie efectiv-grafică prin mişcări specifice ce vor „materializa” mesajul pe hârtie, ca un TOT. Acest TOT reprezintă foarte mult, numeroase conduite, mecanisme, procese succesive sau simultane, ceea ce îndreptăţeşte la modul speculativ, teza că învăţarea scrisului este teoretic, aproape imposibilă. Practic însă scrierea este totuşi o realitate, dar în atâtea grade de performanţă câţi indivizi există.

9.2. DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE A SCRIERII; CONCEPTUALIZARE

Dificultăţile de învăţare a scrierii sunt expresia unor alterări relevante, semnificative în privinţa randamentului şcolar sub acest aspect, mergând de la erori la nivelul literelor, erori sintactice şi erori de punctuaţie până la organizarea grafică a paragrafelor ca atare.

Cu alte cuvinte, randamentul activităţii grafico-verbale a copilului este inferior celui scontat în raport cu vârsta şi capacitatea intelectuală, dar şi cu instrucţia şi educaţia suportată. Trebuie specificat în plus că dificultăţile de însuşire a scrierii sunt concepute ca atare, excluzându-se cu necesitate deficienţele mentale, orice tip de deficienţe senzoriale, deficienţele motorii, deficienţele neurologice, cele comportamentale, ca şi o şcolarizare insuficientă sau inadecvată.

Maniera şi aria de manifestare a dificultăţilor de învăţare a scrierii (d.i.s.) este foarte complexă dar şi diversă, putându-se prelungi şi-n afara şcolii şi şcolarităţii, în viaţa cotidiană şi-n profesia adultului.

Se trec în contul d.i. s „Greşeli” de scriere precum: omisiuni, confuzii substituiri, inversări, adăugiri de litere, silabe, cuvinte, în plan morfologie dar şi-n plan sintactic se pot regăsi aceleaşi fenomene cu referire la pronume, articole, prefixe, sufixe, cuantificări, cuvinte instrumentale, putându-se altera ordinea firească a cuvintelor în frază şi chiar mesajul ca atare.

Se mai pot adăuga aspecte viciate în privinţa punctuaţiei, şi chim formei ca atare a scrisului: tuşa literelor, mărimea şi orientarea lor, înclinarea şi legarea

literelor de mână, orientarea rândurilor, încadrarea în pagina etc.

Toate aceste posibile manifestări în diferite combinaţii şi cu anverguri diferite, sunt, în general, desemnate cu termenul consacrat de „DISGRAFIE” sau cu sintagma „întârziere în însuşirea scrisului”. Ele se menţin în sfera d.i.s. Cu condiţia prealabil menţionată a excluderii oricăror tipuri de deficienţe propriu-zise, şi de asemenea, cu condiţia unui grad de manifestare cel mult moderat. Altminteri, DISGRAFIA, care este în acelaşi timp un termen specific logopedic, cu numeroase conotaţii defectologice, tinde spre disgrafii severe, profunde şi generalizate şi chiar spre AGRAFII care sunt, prin natura lor, mult în afara zonei d.i.s., căci se asociază obligatoriu cu diferite şi multiple deficienţe semnificative sau profunde.

În comparaţie cu dificultăţile de învăţare a citirii, d.i.s. Sunt mai diverse mai graduale (nuanţate) şi, poate de aceea, mai puţin studiate şi cunoscute.

Dacă citirea are, în ceea ce priveşte sarcinile demersului ca atare, o anumită uniformitate sau o relativă „îngustime” referitoare la actul lexic în doar trei variante (propriul scris, scrisul altcuiva, scrisul de tipar), scrierea are, aşa cum s-a arătat deja, trepte cumulative de solicitare graduala ce devin sarcini diferite de scriere. Astfel, în conceperea şi scrierea unui text în sistem autodictare se vor regăsi erori de toate tipurile (copiere, transcriere, dictare, concepţie ideativă) ce exprimă odată în plus plenitudinea scrisului integral.

În conceperea, construirea originală a unui text scris de mână apar o serie de dificultăţi absolut specifice, chiar dacă sunt depăşite cele aferente nivelurilor inferioare (copiere, transcriere, dictare), în situaţii ca:

Autodictarea din memorie a unui citat, catren, poezie, uşor memorabile anterior;

Crearea unui text descriptiv propriu-zis, referitor la redarea unei realităţi antepercepute;

Crearea unui text ideativ profund, valorizant,

interpretativ, realmente creativ şi original.

Nu-i lipsită de interes studierea d.i.s. când se recurge direct la maşina de scris sau la computer, caz în care se „ocolesc” problemele de motricitate (de formă a grafemelor) sau de conversie a scrisului de tipar în cel de mână. Se constată că rămân totuşi cvasi intacte majoritatea problemelor care ţin de disfuncţii lexicale ca atare, prezente în activitatea de scriere ca activitate simbolico-semantică.

În concluzie, în situaţie de d.i.s. se află acei copii (elevi) care, fără vreun motiv aparent, manifestă dificultăţi de însuşire şi utilizare a scrisului, în condiţiile unei inteligenţe normale, a unei şcolarizări suficiente şi adecvate, a unei ambianţe familiale fireşti, a normalităţii activităţii perceptive, motorii şi a unei conduite curente, de asemenea, normală.

În acest caz nu rămâne decât suspectarea unor deficienţe bine ascunse, camuflate, în aria limbajului ca fenomen global, a simţului lexico-sintactic, în condiţiile în care în alte „zone” ale activităţii şcolare, mai puţin bazate pe limbaj, cum ar fi calculul aritmetic, nu se manifestă probleme semnificative.

Oricum, scrisul în adevăratul sens al termenului, scrisul plenar, creativ şi original presupune un demers foarte complex şi dificil, pus în mişcare de o veritabilă „psihologie a scrierii” ale cărei modele structurale şi mecanisme dinamice au fost, în mare parte, descifrate.

9.3. MODELUL PSIHOMOTOR AL ACTIVITĂŢII GRAFICE

În aparenţă scrisul se manifestă, frecvent, ca o activitate predominant externă, motorie, desfăşurată fără efort şi fără controlul expres al conştiinţei individului adult.

În realitate însă, această manifestare exteriorizată este doar una terminală, urmând după numeroase alte activităţi interne de ordin cognitiv, intelectual şi mai ales esenţialmente-lingvistic, propriu-zis.

Şi totuşi nu odată şi nu puţini au fost şi mai sunt încă,

între părinţi şi chiar educatori, cei ce reduc ampla activitate de însuşire a scrierii de către copil în jurul acestei faze grafo-motorice, importantă, dar periferică, insistând, în redresare sau recuperare, aproape exclusiv asupra ei. Psihologia cognitivă contemporană relevă faptul că în complexitatea şi amploarea activităţii grafice complete există patru mari procese sau faze, fiecare cu subprocesele sau fazele respective (ELLIS, A., YOUNG, A., 1992):

procese de planificare a mesajului ce urmează a fi scris, după a sau chiar pe măsură ce se creează în mintea individului; aceşti procese prezintă trei subprocese specifice:

Z generarea informaţiei; organizarea informaţiei;

f revizuirea informaţiei.

procese de construcţie sintactică, de asemenea, prealabile trecerii efectiv la scrierea ca atare;

procese de recuperare a elementelor lexicale necesare, oportuni pentru iminenta trecere la redactare efectivă, cu două subprocese ce coincid, de fapt, cu cele două rute de acces lexic (directă indirectă) cunoscute încă de la însuşirea citirii;

Î procese motorii propriu-zise (grafomotorii) vizând două subprocese:

Z recuperarea alografelor adecvate;

Z recuperarea modelelor, matricelor motorii oportune.

(DOMINIGUEZ, G.A.B., 1994).

Fiecare din aceste patru mari categorii de procese se configurează, în veritabile, module specifice implicate în achiziţia şi practicarea activităţii grafico-verbale, module care se cer parcurse într-o succesiune logică, chiar dacă în realitate fazele sau modulele se pot comprima/dilata, suprapune sau depărta, dar niciodată inversa.

9.3.1. Modulul de planificare reprezintă începutul scrisului ca activitate complexă şi creatoare, ocazionând luarea unei serii de decizii anticipative absolut necesare privind:

Finalitatea conţinutului mesajului ulterior (de ce se scrie?);

Conţinutul ca atare, într-o primă fază esenţializat, ideatic, ca un cuantum informaţional în sine, determinat fie de experienţa anterioară, fie de contextul în care se află individul, fie de ambele (ce se scrie?);

Beneficiarul conţinutului (cui i se scrie?);

Forma conţinutului (cum se scrie).

(PATTERSON, K., SHEWELL, C., 1987).

Asemenea aspecte se rezolvă prin parcurgerea celor trei subfaze, deja amintite ce se cer sumar explicitate:

Generarea informaţiei echivalează cu selecţionarea, din memoria de lungă durată, a unor cunoştinţe, fapte, trăiri, impresii care pot fi oportune, adecvate sau cel puţin compatibile cu ceea ce se doreşte a se comunica în scris. În căutarea şi selectarea informaţiei necesare se poate pleca fie mai de departe, dinspre o temă mai generală, ce va fi detaliată în teme elementare, fie invers, de la un amănunt spre o temă mai largă ce trebuie avută în vedere în text;

Organizarea informaţiei, generate şi selectate de o manieră coerentă, logică şi în plan spaţio-temporal, ierarhizând-o şi pregătind-o astfel pentru a coincide cu logica limbii, a verbajului uman;

Revizuirea informaţiei rezidă, în fond, în revizuirea celor două subprocese anterioare, ca o precauţie necesară ce apare, cu precădere, în prima parte a „uceniciei” scrisului (la copil), dar şi la adultul ce scrie foarte rar şi ezitant. Ulterior, automatizarea unui scris corect elimină această revizuire ca subproces, făcând-o superfluă, dat fiind că generarea şi organizarea informaţiei sunt deja plenar efectuate.

9.3.2. Modulul sintactic (procesele de construcţie sintactică) include procesele de restructurare a ideilor ca atare, produse şi organizate în modulul precedent, în fraze şi propoziţii ajustate după reguli gramaticale, după structuralismul lingvistic ca atare. Apar, desigur, şi reguli specifice sintaxei şi gramaticii limbii respective în care se

scrie, ce vor fi respectate necondiţionat, dincolo de ele modulul sintactic ocazionând configurarea unui stil în scriere (pentru textele mai mari) a unor veleităţi de sugestibilitate şi persuasiune chiar.

9.3.3. Modulul lexic (de recuperare a elementelor lexicale) este cel în cadrul căruia frazele şi propoziţiile capătă substanţă, „se umplu” cu tei meni, cuvintele cele mai adecvate prin planificarea iniţială. Căutarea şi alegerea cuvintelor se face în paralel, după formă şi înţeles în principal supunându-se unor criterii de oportunitate, nuanţare, redundanţă, ceea ci face ca şi acest modul să participe la configurarea unui stil în scris, într-un text suficient de lung. În mod practic apar, în accesarea la lexicul bazal, cele două rute ce se configurează în două veritabile subprocese ale procesării lexice generale:

Ruta vizuală sau ortografică, o rută directă ce permite extragerea cuvântului căutat dintr-un „depozit grafemic” al individului (cuvinte „văzute” cândva în sensul de citite sau scrise);

Ruta fonologică, indirectă ce ocazionează extragerea cuvântului căutat tot în acel „depozit grafemic”, în cele din urmă, dar trecând în prealabil prin „depozitul de pronunţie orală” a cuvintelor. În urma unui mecanism specific de conversie a fonemului în grafem se detectează cuvântul auzit cândva pe care îl poate ulterior vedea configurându-se grafic, prin „marca” grafică a fiecărui fonem sau silabă.

Şi în scriere, ca şi în citire ruta vizuală e oportună şi eficientă pentru cuvinte cunoscute, familiare, care există în memorie, şi doar se activează, pe când ruta fonologică face faţă chiar şi cuvintelor absolut necunoscute sau pseudocuvintelor, căci reconstituie grafic, laborios dar sistematic, cuvintele prin detectarea în paralel a „portretului” lor auditiv şi prin corespondenţa fonem-grafem practicată riguros (LADERA, F.V., PEREA, B., 1993) (TEMPLETON, S, BEAR, D.R., 1992).

Ruta vizuală este mai prezentă în învăţarea scrisului în limbile fonetice, iar cea fonologică, în limbile etimologice (lb. engleză, lb. franceză etc.), unde practicată

ca „spelling” (pronunţia pe litere a cuvântului), de exemplu, în lb. engleză, este curentă, practic obligatorie, pentru clarificare

De altfel, cele două rute din modulul lexic al scrierii sunt identice, ca paşi şi traseu, cu cele din citire, cu excepţia sensului parcurgerii care este, în principiu, invers (se ştie cuvântul ca semnificaţie, ca unitate semantică, din modulele precedente, dar se caută să se ajungă la imaginea lui grafică mintală, prin cele două căi relativ diferite, pentru ca apoi această imagine să fie „desenată” pe hârtie).

9.3.4. Modulul motor presupune activităţi care se văd în scriere, mişcările fine specifice, încordate, concentrate, crispate şi ezitante ale micului şcolar ce transpiră, cu limba între dinţi, pentru a „efectua” o literă, silabă sau un cuvânt. Chiar şi numai aceste manifestări ar fi suficiente să-i facă pe adulţii din jur să se întrebe ce se ascunde în spatele mâinii şi frunţii copilului ce începe să înveţe să scrie. În acest modul apar activităţi ce fac trimitere la memoria motrică a individului, unde sunt căutate mişcările adecvate pentru executarea unor părţi ale grafemului, sau ale acestuia ca un tot, ca un veritabil „depozit” al unor „tipare” sau modele combinate, grafomotorii. Acestea trec din memoria de lungă durată în memoria de scurtă durată, singura operativă, de unde sunt preluate contextual, determinând direcţia, amploarea, proporţia mişcărilor ce se materializează în grafem, cuvânt sau text. Când un text de tipar trebuie rescris cu mâna sau un text scris de mână (de altcineva) trebuie copiat de către copil, se face apel, în plus, la ceea ce se consideră „memorie alografică” ce asigură constanţa, recunoaşterea şi evaluarea grafică oportună a aceluiaşi fonem, ca unic în esenţă, deşi executat diferit de diferiţi indivizi, sau a aceluiaşi grafem în variantă mare/mic de tipar/de mână. Ulterior, memoria de scurtă durată, alimentată prin memoria alografică în timp şi eşalonată, la indivizii „bine antrenaţi” va permite evitarea confuziilor şi „rămânerea” pe esenţa, constanţa grafemului (WONG, B.Y.L., 1992).

În concluzie, se poate observa că în scriere, ca demers complet şi creativ, apar module anterioare tratate în citire, dar totuşi parţial diferite, în altă ordine şi configuraţie, la care se adaugă şi altele. Astfel (WONG, B.Y.L., 1992):

Se păstrează modulul sintactic şi cel lexic, acesta din urmă cu aceleaşi două rute de acces specifice, dar invers străbătute;

Dispare modulul perceptiv ca primă fază, el fiind regăsit în final, când copilul „contemplă” ce-a scris;

Dispare modulul semantic ca atare, explicit, însă de el nu se face în niciun caz abstracţie, semantizarea fiind prezentă încă din modulul de planificare şi impregnând suficient modulul sintactic şi pe cel lexic;

Apare noul şi absolut specificul modul motor, insignifiant în citire;

Modulul sintactic îl precede pe cel lexic, ambele fiind devansate de un virtual modul semantic-bazal, în ipostaza modelului de planificare ideatică.

Reiese, aşadar, cu suficienţă că scrisul nu este un proces absolut ideii tic cu cititul, nici de-a dreptul invers, contrar ca sens, ci doar similar în mod semnificativ, complementar şi convergent, dovada fiind problemele sau deficienţe de învăţare „unilaterale” (exclusiv de scriere sau citire) la unu copii, chiar dacă foarte rare.

De altfel, aşa cum am mai arătat, scrisul are mai multe ipostaze performanţiale, prin însăşi sarcina de scriere ca atare, diversificându-se muli în raport cu cititul, sub acest aspect.

Copierea, transcrierea, scrisul după dictare, scrisul conceptual, scrisul la maşină sau la computer sunt, în fond, tot atâtea feluri de scriere care implică în mod specific modulele mai înainte prezentate. Chiar în copiere cea mai uşoară dintre „scrieri”, se pleacă de la lectura unui cuvânt sen deja, mergându-se conştient pe una din cele două rute de acces lexic, dai există şi varianta neavenită, mult mai simplă de reproducere în sensul de desenare corectă, fidelă a literei, cuvântului sau textului, fără a se înţelegi

nimic din ceea ce se copiază. Se „ocoleşte”, astfel, modulul semantic în totalitate, cel sintactic şi lexic parţial, suprasolicitându-se, în schimb, copilul în aria modulului perceptiv şi motor, dar disjuncte, parcurse formal.

Probleme în plus faţă de copiere pune transcrierea unui text de tipar unde alografele trebuie discriminate maximal, nu doar vizual ci şi grafomotric. În situaţia de dictare, deja mai dificilă, este obligatorie, în prealabil, o analiză acustică a sunetelor vorbirii altcuiva, pentru a identifica fonemele componente pentru a le converti în grafeme, pe una din cele două căi de acces. Cele mai mari probleme le generează, însă, aşa numita autodictare (din memorie) a copilului, şi nu atât autodictarea unor poezioare, catrene, proverbe etc., cât mai ales autodictarea ideativă a unui text mesaj ce abia se naşte în conştiinţa copilului, mai ales când este vorba de interpretare, explicare, comentare, opinare etc. Aici zonele de risc şi punctele critice pentru apariţia d.i.s. Apar la tot pasul.

9.4. ZONE DE RISC ŞI PUNCTE CRITICE ÎN APARIŢIA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A SCRIERII

În principiu, oricare dintre modulele implicate în scrierea, ca şi procesele şi subprocesele aferente fiecărui modul, sunt pasibile de d.i. la modul practic, pot apărea:

9.4.1. Dificultăţi de planificare, în cazul unei inteligenţe minimal normale, a unei autoorganizări precare, ambele ca şi consecinţe ale unor medii de viaţă deprivate cultural, în care ocaziile de scriere valorativă sunt mult mai rare decât cele de scriere descriptivă, iar acestea din urmă sunt drastic reduse. În acest caz, generarea informaţiei lasă şi ea de dorit pentru că „rezerva informaţională” este modestă, iar experienţa de viaţă restrânsă la aspecte prozaice, concrete care în conştiinţă se reflectă ca mesaje simple, pur informaţionale, sărace în conţinut, redundante. Nici organizarea informaţiilor, de multe ori formal selectate şi fără certitudinea maximei oportunităţii, nu se face întotdeauna după un plan coerent, explicit, riguros, ignorându-se fie

repere de cauzalitate, fie chiar cele spaţio-temporale.

Cât despre revizuirea generării şi organizării informaţiilor, aceasta lipseşte cu desăvârşire, de multe ori, înlocuită fiind cu o autocenzură empirică, la nivelul simţului comun şi foarte relativă, subiectivă.

Oricum, o revizuire riguroasă este aproape imposibil de efectuat la elevul mic şi problematică la elevul mare, dat fiind că nu dispun (din motive diferite) de înseşi posibilităţile de-a o exersa ca atare, din moment ce prezintă d.i. în general sau d.i.s. În special (CUETOS, V.F., 1991).

9.4.2. Dificultăţi de construcţie sintactică apar, fie pentru aceleaşi categorii de copii din mediile socio-culturale deprivate, fie la copiii cu tulburări şi disfuncţii în ceea ce priveşte fondul lexical profund al limbajului oral. La prima categorie, se manifestă neglijenţa «moştenită” în ceea ce priveşte şi construcţia sintactică, simplitatea şi concreteţea lexicului personal, „eşuarea” spre deprinderi greşite de expresie ale familiei, spre jargoane sau argouri marginale. La cea de-a doua categorie de copii, apare chiar o sărăcie a lexicului, tulburări şi disfuncţii în simţul gramatical, în sesizarea şi respectarea structuralismului lingvistic, în expunerea lingvistică completă a ideilor, în simbolizarea sintagmatică sau propoziţională.

9.4.3. Dificultăţi în procesele lexice sunt foarte frecvente şi se manifestă foarte divers. Incriminabile pot fi şi aici „repertoriul” lexical, vocabularul personal precar al copilului (indiferent de motive), vocabular în care predomină cuvintele „concrete”, cele „abstracte” fiind rare şi vulnerabile în anumite contexte. În activitatea grafo-verbală dificultăţile di acces lexical se referă în special la recuperarea cuvântului scris din potenţialul cognitiv-lingvistic anterior, sau prin configurarea lui ad-hoc, ceea ce trimiu la cele două rute de acces lexic. Într-o sarcină de scriere maximal-complexa cum este cea a autoconceperii în scris a unui text creativ şi original, rut. I vizuală, directă se loveşte de experienţa-îngustă în plan lingvistic, de „arhiva de cuvinte scrise sau citite anterior, oricum-

limitată. Aceasta ocazionează confuzii între cuvintele „alografe” (care seamănă între ele în scris şi oral) pe fondul crispării şi precipitării ce însoţesc conduita grafică a copilului cu d.i.s. În aceeaşi sarcină de scriere „la vârf valorizantă, ruta fonologie.: indirectă devine, la rândul ei, vulnerabilă în zona conversiei fonem-grafem căci, deşi ea presupune o incursiune în „depozitul auditiv” al copilului (m; u vast şi mai activ), în locul confuziei de cuvinte alofone şi alografe, ap an confuzie de grafeme Un copil cu auz fonematic normal nu confundă fonemele p şi b deşi sunt apropiate fonetic, dar le poate confunda uşor în scris pentru că, deşi sunt mai diferite decât în plan oral (sonor), sunt constituiţi din aceleaşi elemente grafice, dar altfel dispuse.

Chiar şi după o analiză fonetică atentă şi o punere în corespondenţi fonem-grafem iniţial corectă, în viteza necesară scrierii fluente se pot produce acele dese interschimbări de litere, în special de consoane în jurul unei vocale-ax, sau chiar inversări de silabe (metateză), ceea ce schimbă total uneori, cuvântul scris.

În sfârşit, dificultăţile de acces lexic se pot regăsi şi în semantizarea „moleculară”, elementară a fiecărui cuvânt, chiar dacă recuperat lexical şi scris corect, lipsind însă o semantizare a frazei.

Ruta vizuală asigură, de regulă, semantizarea oricărui cuvânt recuperat grafic care este, în fond, un semantem stăpânit şi folosit de copil, anterior. Ruta fonologică, însă, care asigură şi scrierea unor cuvinte noi, necunoscute, nu le dublează şi de o semantizare riguroasă, absolută, ci de multe ori de o semantizare contextuală, sau metaforică. În acest fel, cuvântul nou nu devine unul cu adevărat cunoscut, nu este „împins” în depozitul lexical şi în consecinţă, nu poate fi recuperat prin ruta vizuală. Or tocmai aceasta ultimă rată trebuie să prevaleze în utilizare; pe măsură ce trece timpul şi copiii devin adulţi cu multă activitate şi experienţă grafo-lexică la activ.

De altfel, pentru dificultăţile de acces lexic este vinovată, în parte, chiar metoda efectiv folosită în însuşirea

iniţială a scrierii (şi citirii).

Astfel, metodele globale, neglijând mecanismele de conectare fonem-grafem, ignoră şi blochează ruta fonologică, privilegiind-o în schimb pe cea vizuală pe care însă o suprasolicită. În schimb, metoda fonetică analitico-sintetică (practicată şi la noi) realizează un efect invers, promovând aproape exclusiv ruta fonologică, chiar şi pentru cuvintele instrumentale, scurte şi invariabile (propoziţii, conjuncţii) care ar putea fi recuperate mult mai uşor pe rută vizuală. Astfel, copilul obligat să „literizeze”, cu orice preţ, de multe ori pierde timp pentru a scrie „pe bucăţele” un cuvânt pe care îl putea desena” dintr-odată spontan, instantaneu practic, pe baza memoriei vizual-lexicale.

9.4.4. Dificultăţile în procesele motorii se manifestă, în special, în două zone:

Modele grafomotorii inadecvate, cu trimitere sistematică, dar inoportună, la elemente neavenite din memoria grafomotrică a copilului care este, de cele mai multe ori, precară şi vulnerabilă, sub acest aspect;

S Organizarea generală deficitară, din punct de vedere grafomotric, cu rândurile scrise deviate, spaţii excesive între litere, nelegarea grafemelor între ele, nerespectarea, în general, a spaţiului de scriere etc. (ENGELBERT, C.S., 1992)

Punctele critice în recurgerea inadecvată la modele sau tipare grafomotorii existente în memoria grafomotorie a copilului se localizează în recuperarea alografelor, când alternativă lor grafică este mai libertară (de exemplu, cuvinte de tipar cu caractere mai deosebite, litere gotice etc.), în recuperarea cuvintelor (rare ce e drept în limba română) cu consoane duble, sau vocale duble şi în recuperarea unor cuvinte străine intrate în uzul curent al limbii ce propun o kineto-grafică mai deosebită, ele conţinând frecvent grafemele W, K, Y, ph, mł etc.

În d.i.s., fiecare din cele patru module trecute în revistă pot li alterate din diverse şi numeroase motive. Leziunile şi disfuncţiile cerebrale minime pot altera chiar

toate patru modulele simultan, de o manieră ascunsă, camuflată caz în care, în sfera grafismului, se vorbeşte de „disgrafie de achiziţie”.

Dacă, însă, problemele nu sunt structurale, ci doar contextual funcţionale, se instalează aşa-numita „disgrafie de evoluţie” mult mai apropiată de realitatea d.i.s. Decât prima variantă.

În realitate, rareori se întâlnesc situaţii de disgrafie de achiziţie sau îl evoluţie de tip pur, exclusive, ele combinându-se într-o anumită propui şi niciodată exact cunoscută (VERZA, E., 1983).

Dificultăţile în modulul de planificare îndreptăţesc supoziţii referii, are la disgrafia de achiziţie, situată mai „central”. Dificultăţile în modula motor sugerează mai degrabă disgrafia de evoluţie situată mai periferic, în schimb dificultăţile de recuperare şi procesare sintactică şi cele de recuperare lexicală obligă, practic, la „împărţirea” etiologiei între cele don tipuri de disgrafii.

La nivelul empiric chiar, dacă se observă dificultăţi în:

Z Iniţierea unui text şi sincope în redactarea lui problemele sunt li principal în planificarea informaţiei;

V Construcţia de fraze, propoziţii, sintagme şi-n ortografie, problemele sunt mai ales de natură sintactică;

V Asocierea şi conversia fonem-grafem, problemele sunt, cu precădere, de tip lexical;

Z „desenarea” grafică ca atare a literelor, problemele sunt în special de origine motorie.

Zonele şi punctele critice în d.i.s. Pot fi configurate doar orientativ şi, referenţial, neputând fi riguros „topografiate”, dată fiind natura specifica d.i.s. O dinamică proprie face din aceste „zone”, în egală măsură, „perioil de”, din „puncte”, „momente” critice de o manieră frecvent conjuncturală parţial sistematică şi rareori simptomatică. Evaluarea şi diagnosticarea II.i. Îi trebuie să fie mereu atentă, rezervată şi vigilentă, dacă vrem ca aborai e d.i.s. Să nu fie direcţionată greşit ca „spaţiu” şi „timp”.

9.5. EVALUAREA ŞI ABORDAREA EDUCATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A SCRIERII

Orice demers evaluativ ce ambiţionează un diagnostic cât mai relevam trebuie desfăşurat într-o manieră delimitativă, de excludere a unor situaţi care deşi par a fi d.i., nu sunt.

Astfel, sunt recomandabile multe teste de inteligenţă (neverbală) pentru a decela eventuale deficite intelectuale care ar explica, prin ele însele, slaba performanţă şcolară, excluzând d.i.s. Propriu-zise. De asemenea, sunt indicate unele sondaje, chestionare, interviuri care să releve mediul socioeconomic şi cultural al familiilor copiilor evaluaţi, dat fiind că deprivarea culturală poate genera, la rândul ei, aparente d.i. trebuie, totodată, evaluată prin teste specifice conduita afectiv-emoţională ca şi motivaţia copilului care, disfuncţionale fiind, pot fiecare în parte scădea mult randamentul şcolar al elevului, fără ca acesta să prezinte d.i. propriu-zise.

Acesta este, în fond, un demers preevaluativ ce va fi urmat, în mod obligatoriu de o evaluare atentă a limbajului oral al copilului, dat fiind că multe din „rădăcinile” d.i.s. Se găsesc în deja abordatele d.i.l. Există numeroase probe de evaluare a limbajului scris, la care s-au făcut referiri în capitolul aferent d.i.l.

În continuare, trebuie evaluat modul în care copilul a învăţat, şi-a însuşit deja parţial (eventual) citirea, dat fiind că deşi nu este identic cu scrisul, cititul rămâne funcţional compatibil şi complementar cu activitatea grafo-verbală.

Este indicat, pentru rigoarea demersului, ca evaluarea propriu-zisă a d.i.s. A copilului să fie făcută pe modulele, procesele şi subprocesele trecute în revistă. Pentru evaluarea scrierii, există mai puţine probe standardizate ca pentru evaluarea citirii şi mai ales a oralităţii, dar se poate totuşi apela la cele existente, ca fiind acoperitoare, sau se pot chiar concepe unele probe ce pot da suficiente indicaţii pentru detectarea şi localizarea unor d.i.s.

Oricum, în astfel de probe trebuie urmărite în

permanenţă, atât cantitatea, cât şi calitatea (tipul) de erori în scriere ce vor fi atent consemnate de evaluator.

9.5.1. Evaluarea modulului de planificare presupune investigarea memoriei operative şi, mai ales, a generării şi organizării informaţiei şi a accesului la ea. Se pot administra probe simple concepute pentru memorie, compoziţie ideativă şi pentru transpunerea ideilor în propoziţii:

pentru memorie, se pot solicita copilului sarcini de reactualizare liberă a unor evenimente, informaţii curente sau sarcini de recunoaştere a unor situaţii, locuri, personaje, fapte etc.

pentru compoziţia ideativă, se poate recurge la descrierea, „povestirea” unui desen, relatarea unei întâmplări recente, până la comentarea unor situaţii voit ambigue;

transpunerea (sau conversia) ideilor în propoziţii presupune sarcini de furnizare a informaţiilor, prezentate divergent copilului şi cerinţa de-a fi reformulate concis în propoziţii (GALAGAN, J., 1985).

Evaluarea modulului de planificare se face, de regulă, exclusiv oral fără apel la probe scrise (fiind vorba de o fază pregrafică). Se poate recurge şi la probe cu întrebări dirijate, autoîntrebări, liste cu începuturi de fraze ce trebuie continuate, sau propoziţii cu sfârşit dat ce trebuie retrasate, amestec expres de idei într-o povestire, ce trebuie reordonate etc.

9.5.2. Evaluarea modulului sintactic se face prin probe de ordonare a cuvintelor amestecate strategic într-o frază, prin probe de delimitare a frazelor într-un şir continuu scris, prin extinderea progresivă a unor propoziţii simple, prin rescrierea din vorbirea „directă” în cea indirectă, prin scrierea cuvintelor „înfăţişate” de desene intermitente într-o frază „mixtă” (grafico-picturală), prin îndreptarea erorilor intenţionat strecurate într-un text, prin punerea semnelor de punctuaţie strategic omise etc. În general, evaluarea modulului sintactic se sprijină mult pe materiale tipărite şi desenate utilizate în probe,

existând multe posibilităţi de-a investiga simţul gramatical şi structural lingvistic al copilului (AARON, P.G., JOSHI, R.M., 1989).

9.5.3. Evaluarea modulului lexic este foarte importantă, reclamând demersuri laborioase şi detaliate, în special pe două direcţii: capacitatea de generare a cuvintelor şi evaluarea celor două rute de acces lexic capacitatea de generare a cuvintelor echivalează, în fond, cu abilitatea de-a denumi, prin cuvinte, diferite obiecte şi fenomene nou întâlnite, ceea ce atestă certitudinea semantizării lexicale la nivel de cuvânt. În consecinţă i se pot prezenta copilului desene, imagini cu obiecte, fenomene, persoane pentru a le denumi şi scrie, sau i se pot prezenta definiţii (mai ales funcţionale) ale unor obiecte, fenomene, în vederea indicării şi scrierii lor.

Ruta vizuală sau ortografică se investighează prin dictarea unor propoziţii cu cuvinte omofone sau alofone, sau a unor fraze cu ortografie convenţional-arbitrară. (Exemplu: „Câţi ani are Ani?”, „Mama sa s-a dus să ia o şa”. Etc.).

Ruta fonologică se bazează, în evaluare, pe dictarea de propoziţii cu cuvinte noi, neologisme sau cuvinte străine şi chiar pseudocuvinte (Exemplu: „Un sandviş tip hamburger la McDonalds în weekend e de bonton”). Se pot concepe liste cu pseudocuvinte prin deformarea celor reale, de o manieră moderată, menţinându-se „măsura” silabică a omonimului autentic (Exemple: talorifer /calorifer; mostoferă/ atmosferă etc.) Utilă poate fi şi literizarea cuvântului înainte de scriere sau silabisirea lui, pe măsura scrierii, chiar.

9.5.4. Evaluarea modulului motor îndreaptă investigaţia asupra celor trei subprocese specifice acestei zone:

Pentru capacitatea de recuperare a alografelor, se dictează cuvinte cu litere mari şi mici, substantive comune şi proprii, se solicită copierea altor texte de mână sau transcrierea textelor de tipar etc.

Pentru evaluarea matricelor grafomotrice, se recurge

la copierea sau scrierea spontană a copilului, urmărindu-se conduita motrică fină per grafem. Se poate recurge şi la o scriere intenţionată în oglindă, în care copilul îşi vede mâna, nu şi scrisul) sau la aşa-numita „scriere oarbă” (sub un panou ce acoperă şi mâna şi scrisul copilului).

Pentru organizarea grafomotrică se pot da sarcini de „desenare” a unor litere sau cuvinte pe spaţii mari (tip afişe), de „mărit” sau „micşorat” în scris, texte date spre copiere etc.

Deşi nerelevantă, ulterior învăţării scrierii, dat fiind caracterul fonetic al limbii române, „literizarea” fie ea „orală” sau scrisă (ca o echivalentă aproximativă a spellingului englezesc) are oricând veleităţi orientative în plan evaluativ şi diagnostic. Astfel, sarcini de literizare a unui cuvânt, în chiar timpul scrierii lui, pot evidenţia:

Deficit motor, dacă literizarea orală a cuvântului este corectă, dar scrierea lui rămâne în urmă sau se blochează;

S Deficit lexical, dacă se greşeşte simultan în literizarea orală şi execuţia grafică. (BRAAY, S.A., SHANKWEILER, R.D.P., 1991).

9.5.5. Abordarea educativă a d.i.s. Într-o cât mai completă cunoştinţă de cauză, în urma unei evaluări corecte, presupune de fapt intervenţie, ceea ce include un anumit sprijin, un ajutor bine conceput, oportun oferit şi raţional dozat, în însuşi procesul învăţării scrisului sau recurgerii la el. Aceasta este ceea ce se cheamă azi „intervenţie directă „la faţa locului, pe arena pe care apare disfuncţia, în locul unei „intervenţii indirecte”, colaterale sau tranzitorii, vizând cu obstinaţie trunchiul sau chiar rădăcina principală a unor fenomene disfuncţionale care se presupune că au incidenţă ulterioară în d.i.s.

Intervenţia directă prin mijloace educative (nu neapărat şi exclusiv prin cele expres terapeutice) este de preferat pentru că generează conduite funcţionale semnificative în planul şcolar, fără a mai fi nevoie de o „convertire” a unor capacităţi iniţial extraşcolare, în unele de tip şcolar.

Important este ca intervenţia prin mijloace educative

să fie focalizată pe acele zone şi puncte critice din modulele, procesele şi subprocesele specifice activităţii grafoverbale, ca această intervenţie să fie graduală şi eşalonată în paşi mărunţi şi succesivi, ca ea să fie sprijinită de o serie de materiale tipărite, ilustrative care să nu facă notă discordantă cu materialul didactic curent utilizat (planşe, desene, cartoane, cartele, diagrame, fişe, abacuri cu litere, benzi desenate cu „baloane vide” pentru mesaje (replici) etc.)

În general, teoretic dar şi practic, abordarea educativă a d.i.s. Presupune o continuă antrenare, stimulare, exersare a copiilor, prin sarcini şi solicitări de aceeaşi natură cu cele din probele care au relevat disfuncţiile respective pe fiecare modul, proces şi subproces specific. Este, însă necesar ca astfel de sarcini să aibă validitate (să fie concepute efectiv pentru disfuncţia respectivă), continuitate şi compatibilitate cu alte sarcini conexe, din module sau subprocese contigue.

9.5.6. Intre învăţarea scrisului şi recurgerea la el, în mod curent, şi corect există şi persistă un paradox acceptat cu o anumită resemnare: în timp ce în scrierea complet maximală, a unui text creativ şi original ordinea, succesiunea marilor activităţi este chiar aceea în care au fost prezentate şi tratate cele patru module specifice (planificare ideativă, construcţie sintactică, acces lexic şi execuţie grafomotorie), în învăţarea iniţială a scrierii în şcoală, cele mai multe metode în materie (inclusiv în ţara noastră) procedează practic invers, de la exprimarea grafomotorie; a copilului spre o planificare ideativă, post factum (inutilă în acest caz). Se; speră probabil ca, aşa cum va apărea mai târziu şi înţelegerea textelor scrise de către copil, tot astfel se va configura, în paralel şi capacitatea de-a planifica ideatic un text care să fie înţeles, chiar înainte de-a fi scris (MAELAB JD, A.F., 1992).

Rămâne, însă, în discuţie o problemă crucială şi anume aceea că în abordarea educativă, în intervenţia directă asupra d.i.s. Nu se poate proceda eficient decât plecându-se, totuşi, dinspre planificare ideativă spre

execuţie motorie, în timp ce copilul cu d.i.s. „Învaţă” scrisul alături de ceilalţi colegi începând lot de la elementele motrice urmate de cele lexice, sintactice şi semantice.

Astăzi, tot mai mulţi specialişti abandonează modu’. 1 de iniţiere a terapiei disgrafiilor prin insistare din start pe motricitatea fină, orientarea spaţio-temporo-ritmică, schema corporală şi lateralitatea, preferând să pornească din zona propriu-zisă lexicală a limbajului oral, a simţului gramatical-sintactic, a simbolisticii verbale şi a capacităţii de semantizare, a procesării informaţiei şi a accesării lexicale strategic oportune pe cel a doua rute specifice. În felul acesta, în aparenţă se perpetuează paradoxul mai înainte semnalat, dar în realitate acesta se desfiinţează privi intersectarea a doua sensuri contrare procedural, însă neantagonice funcţional: de la grafomotricitate la înţelegere pentru introducerea copilului în lumea literelor, iar de la înţelegere spre grafomotricitate pentru oferirea eventual uliii sprijin, suport în corectarea, ameliorarea, ranforsarea şi chiar automatizarea scrisului matur şi funcţional instrumental (STACKHOUSE, J., 1989).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

AARON, R.G.; JOSHI, Reading and writing disorders în different orto R.M. (Hds) (1989) grafic systems, DORDRECFIT KULWER.

BRADY, S.A.; Phonological processes în literacy;

SHANKWEILLER, D.P. Hilldale, N.J. LEA.

(Eds) (1991)

CUETOS, V.F. (1991)

Psicologia de la escritura (diagnostico y trata mento de los trastomos de escritura); ESCUELA ESPAŃOLA; MADRID. DOMINGUEZ, G.A. Importancia de los habilidades de analises fono (1994) logico en el aprendizaje de la escritura, în Estudios de Psicologia nr. 51/1994.

ELLIS, A.W.; YOUNG, Neuropsicologia cognitiva umană (traduccion)

A.W. (1992) Ediciones Masson, BARCELONA.

ENGLERT, C.S. (1992) „Writing instruction from a social-cultural perspective: the holistic dialog and social entreprise of writing”, în Journal of L.D. nr, 25/1992 GALAGAN, J. (1985) „Psycho educaţionall testing: turn out the lights, the party is over”, în Excepţional Children nr. 52/1985 GALLARDO – RUIZ, Manual de logopedia escolar.

J.R.; GALLEGO Ed. ALTIBE, MALAGA.

ORTEGA, J.L. (1995)

GARCÍA SANCHEZ, Manual de dificultades de arendizaje;

J.N. (1995) Ed. NARCEA S.A. MADRID.

LADERA, F.V.; PEREA, Estudio y valoracion neuropsiclogica de la deno

B. (193) minacion; AMARU; SALAMANCA.

MAELAND, A.F. (1992) „Hand writing and perceptual motor schills în clumsy, dysgraphic, and normal children”, în „Perceptual and motor schills” nr. 25/1995. PATTERSON, K.E.; „Speak and speli; dissociations and word-class SHEWELL, C. (1987) efects”, în „The cognitive neuropsychology of langnage” LONDON, LEA.

PIAGET, J. INHELDER, Psihologia copilului (trad.).

B. (1968) E.D.P. Bucureşti.

STACKHOUSE, J. Relationship between spoken and written langua

(1989) ce disorders; Eds. MOGFORD, K & SADLER. J.

TEMPLETON, S.; Development of orthografic knowledge and a

BEAR, D.R. (Eds.) (1992) fondation of literacy; HILLSDALE, N.J. LEA. VERZA, E. (1983) Diagrafia şi terapia, E.D.P. Bucureşti.

CAPITOLUL X

DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE, AFERENTE PERFORMANŢEI MATEMATICE ÎN ŞCOALĂ

CONSIDERAŢII GENERALE ASUPRA ÎNVĂŢĂRII MATEMATICII ÎN ŞCOALĂ

COMPETENTA ŞI CONDUITA MATEMATICĂ A ELEVULUI; REPERE ORIENTATIVE

DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE A MATEMATICII:

CONCEPTUALIZARE, TEORII EXPLICATIVE

EFECTELE DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A MATEMATICII ÎN ŞCOALĂ ŞI ÎN VIAŢĂ

DIRECŢII INIŢIALE, ESENŢIALE PENTRU ÎNSUŞIREA ULTERIOARĂ A ABILITĂŢILOR MATEMATICE ŞI PENTRU EVITAREA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢĂRI: A MATEMATICII

CÂTEVA SUGESTII PENTRU ABORDAREA EDUCATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢĂRI: A MATEMATICII

10.1. CONSIDERAŢII GENERALE ASUPRA ÎNVĂŢĂRII MATEMATICII ÎN ŞCOALĂ

Învăţarea iniţială şi treptată a matematicii de către copil în şcoală şi ulterior abilităţile matematice curente, în ansamblul lor, fac parte, indubitabil, din viaţa noastră cotidiană, din sarcinile ei „domestice” şi profesionale, parcă tot mai des şi mai mult.

De aceea, este firească prezenţa substanţială a învăţării matematicii în şcoală (dată fiind relevanta social-economică a acesteia) care poate şi trebuie să creeze o întreagă gamă de abilităţi specifice, frecvent necesare.

Încă din clasa I a şcolii primare se face simţită, poate chiar prea resimţită „aritmetizarea” învăţării şi chiar, vieţii proaspătului şcolar. El debutează, astfel, într-o zonă recunoscută ca „aridă”, puternic conceptualizată, abstractă şi simbolică, pe cât de convenţională, pe atât de reală totuşi, zona sau lumea cifrelor şi numerelor. Aici, d.i. sunt parcă mai multe şi mai dese, mai pregnante şi mai diverse ca în vorbit, scris sau citit, antrenându-se, parcă, unele pe altele.

Redutabila matematică, cu multiplele ei ipostaze ce devin discipline de învăţământ de sine stătătoare, ajunge treptat (începând chiar cu iniţială aritmetică din clasele primare) pentru elevi un fel de „furci caudine”, pentru a deveni o veritabilă strâmtoare între „Scilla şi Carribda” performanţei şcolare şi a reuşitei profesionale ulterioare, prin a cărei „vamă” trec tot mai puţini copii şi tineri, lipsiţi de griji şi dificultăţi de învăţare.

Poate fi, desigur, pusă în discuţie ponderea matematicilor în şcoala generală, „densitatea” şi „intensitatea” lor, poate fi luată în consideraţie şi reacţia socio-culturală, legitimă în felul ei, faţă de excesiva „matematizare” şi „tehnicizare” a vieţii din ultimele decenii.

Rămâne, însă, cert că fără matematică nu se poate trăi astăzi, cu prea puţină matematică se trăieşte greu şi retrograd, după cum şi cu prea multă matematică se trăieşte stresant, frustrant şi reactiv, nu de puţine ori.

Unii copii prezintă, de la bun început, dificultăţi de învăţare a matematicii (d.i.m.), pe când alţii mult mai târziu, când nimic nu mai lasă să se întrevadă un asemenea fenomen. Aceasta pentru că domeniul matematicii se complică neîncetat şi gradual, în demersul de asimilare, iar structura internă a acestei discipline de studiu este deosebit de organizată, logica internă de mare forţă integrativă, încât orice lacune anterioare generează mari probleme ulterioare.

D.i.m. apare, astfel, mai deosebit în raport cu cele aferente vorbirii, scrierii sau citirii, mai ales că depăşesc caracterul pur instrumental al celorlalte. Poate doar aritmetica păstrează acest atribut instrumental, dar celelalte „matematici” care-i urmează sunt, practic, echivalentul literaturii în ansamblul ei, pentru copilul care a învăţat totuşi să scrie şi să citească.

În plus, d.i.m. Legate atât de strâns de logică, raţionament, deci de gândire şi inteligenţă, trebuie mai atent, mai nuanţat, mai precaut delimitate de alte deficienţe ale copilului, în aceeaşi zonă intelectuală, ceea ce face ca specificul lor, în raport cu d.i.v., d.i. c. Şi d.i.s., să fie şi mai pregnant.

S-a sesizat deja că, deşi semnele aritmetice de bază (cifrele) sunt mai puţine decât literele alfabetului, şi mai „concrete”, în sensul că au o certă acoperire în realitatea obiectuală, spre deosebire de grafeme, combinatorica şi modalitatea de compunere a lor, pe ordine de mărime (digitalizare) pentru a reprezenta orice număr, ca şi

operaţiile simbolice cu numere, în absenţa substantivului obiectual, pun frecvente probleme elevilor începători.

La începutul şcolarizării şi „aritmetizării” realităţii obiectuale a copilului, chiar şi numai semnele grafice în sine pentru cifrele de bază (1, 9, O) sunt greu de reţinut. Copilul trebuie să ştie, de exemplu, că 5 „urmează” după 4 căruia îi este superior ca mărime, bazându-se la început, exclusiv pe reprezentarea reală a unui set de 5, respectiv 4 obiecte, altminteri cele două semne grafice, absolut convenţionale, nesugerând în vreun fel acest raport între ele. Ba chiar, dimpotrivă, cifra 8 faţă de cifra 9, de exemplu, pare a fi mai „mare” (mai complexă” deşi în esenţă este inferioară cu o unitate. Astfel stând lucrurile, nu pare total deplasată „nostalgia” unora pentru cifrele romane cu logica lor succesiv-ierarhică şi combinatorica lor mai evidentă. Semnul cifric „O”, ca un „nimic” concretizat grafic, este şi mai paradoxal pentru copil care, când în sfârşit sesizează că acesta reprezintă greu reprezentabila mulţime vidă, este contrariat curând de faptul că acelaşi „O” alăturat unui I, devine 10 adică cu ceva mai mult decât 9, adăugând o unitate şi lui Nimicul ţie care-l exprimă (?!) înţelegerea acestui alături, ca pur formală şi nu factuală, este deosebit de dificilă pentru unii copii. Ulterior, aranjarea spaţială a numerelor, cu cifrele unele sub altele pe grupe de ordine, în vederea operaţiilor aritmetice, pretinde o acurateţe (stil coloană) pe care nici scrierea şi nici citirea nu o reclamau la un asemenea nivel şi cu asemenea implicaţii esenţiale, ceea ce, de asemenea, creează mari probleme copiilor.

Trecerea peste ordine în operaţiile aritmetice este o altă „punte a suspinelor”, iar faimoasa „memorizare” a tablei înmulţirii reprezintă pentru mulţi copii, cel mai lung, mai dificil şi mai absurd „poem” din care li se cere să spună „strofe” pe sărite, cum nu li se cere niciodată la literatură.

Astfel, de exemple, ar putea continua, ceea ce ilustrează, odată în plus, numeroasele servituţi şi avataruri aritmetice (şi matematice în general) pe care le suportă

proaspătul elev şi aceasta simultan cu însuşirea citirii şi scrierii, activităţi deosebit de complexe la rândul lor, cum s-a putut constata din capitolele precedente. Această simultaneitate nu est» absolut condamnabilă în sine, fiind totuşi legitimă din punct de vedere psihopedagogie. Discutabilă rămâne, însă, simultaneitatea suprasolicitării copilului în ambele direcţii (lumea cifrelor concomitent cu cea a literelor) care, fie îl epuizează, fie îi ocazionează interferenţe neavenite dacă nu se procedează precaut şi oportun la transferuri benefice posibile De exemplu, cifra 1, din aritmetică, poate fi echivalată cu articolul ne hotărât „un”, „o”, din vorbire şi scris-citit, şi în general cu semnul singularului, pe când cifra 2 poate deveni marca minimă şi emblematică.1 pluralului, cifra 3 poate fi pusă în corespondenţă cu numărul genurilor sau persoanelor din gramatică ş.a.m.d.

Pentru copil, din punct de vedere al formei, cifrele sunt totuşi semne grafice, unele din ele asemănătoare sau chiar identice cu uncie grafeme din scris-citit.

În fond, în esenţa lor cifrele sunt mult mai complicate, pentru ca nu desemnează doar foneme, precum literele ci adevărate „moneme” logice, mult mai complexe, cu corespondenţe mult mai ample în realitatea obiectuală şi ulterior în cea raţional abstractă. Cifra „6”, de exemplu, ca simplu semn grafic este foarte aproape de litera „G”, dar când o „citeşte” copilul trebuie să articuleze un întreg cuvânt compus din patru foneme distincte (Ş + A + S + E) şi să se gândească obligatoriu la o mulţime, la un set bine precizat de şase elemente, plasat ierarhic după un altul de cinci elemente şi înaintea altuia de şapte elemente. Şi mai ilustrativă, în acest sens, este diferenţa dintre „citirea” cifrelor şi citirea grafemelor în cazul cifrei „O”, identică grafic cu litera o sau a lui 1 (tipărit), identic cu „1” tipărit. În aceste cazuri, semnul cifră înseamnă întotdeauna mult mai mult decât minimele „etichete grafice” pentru „atomii” vorbirii care sunt literele şi cu care, sunt uneori absolut identice grafic.

Similitudinea informă, dar şi diferenţa în conţinut

între grafemele verbale şi cifrele aritmetice ne îndreptăţesc să reiterăm ideea că nimic nu contrazice supoziţia identităţii, în mare, a zonelor corticale pentru vorbit, scris, citit şi CALCUL ARITMETIC. Se cuvine, totuşi, subliniat că în materie de competenţă matematică, aceleaşi zone largi ale limbajului uman, fie el oral sau grafic, exterior sau interior, suportă totuşi o intraspecializare mai pregnantă.

Astfel, grafismul verbal se modifică în sensul unei simbolistici mai abstracte, mai condensate, semantizarea pur verbală fiind dublată de o semantică matematică mai complicată, greu accesibilă şcolarului mic. Dacă recunoaştem că limbajul este în mare măsură gândire şi că natura competenţei matematice este majoritar intelectuală, atunci trebuie să acceptăm că şi limbajul este în parte matematizabil, după cum şi matematica este în mod semnificativ verbalizantă.

Acestea sunt şi premise, dar şi certificări, nu doar „metaforice” ale coabitării „topografice” pe cortex a ariilor lingvistice şi matematice, dar şi semnale avertizante privind eventuala identificare forţată a lor. Aşa cum scrisul şi cititul se bazau, la începutul însuşirii lor, pe anumite „anteânceputuri”, plasate în maturizarea şi dezvoltarea suficientă a limbajului oral, şi abilităţile aritmetice, adică începuturile aritmetizării copilului îşi au „începutul începutului” în crearea unei conştiinţe şi a unei perspective prearitmetice asupra realităţii înconjurătoare a copilului. Aceasta odată realizată se va prelungi treptat şi logic (diminuându-şi caracterul concret obiectual) în simbolizarea matematicii propriu-zisă ce se va desprinde, ulterior, de substratul real care a generat-o iniţial.

În acest sens, este absolut obligatorie asigurarea şi chiar stimularea, prin solicitări adecvate, a „maturizării psihice” a copilului în direcţii precum: constanţa formei şi a cantităţii, discriminarea cantitativă, conservarea şi reversibilitatea cantitativă, perceperea identităţii, diferenţei, echivalenţei cantitative, conştiinţa posibilităţilor

„Manipulării” reale şi ulterior formale a obiectelor

ş.a.m.d. (AINS COW, MICREDDLE, D” 1979).

Asemenea disponibilizări prearitmetice care, la un moment dat, şi vor învecina cu instrumentările aritmetice iniţiale şi în care se prelungesc firesc, presupun în general solicitări specifice, curente şi graduali în viaţa de zi cu zi a copilului, la grădiniţă, dar mai ales la contactul cu şcoala. Aceste solicitări trebuie să meargă pe următoarele direcţii (AINSCOW, M., 1986):

— Pregătirea prealabilă pentru abilităţi matematice;

— Introducerea în lumea cifrelor;

„Aritmetica” banilor şi a timpului, fiecare cu substaţie specifici cum se va vedea ulterior.

În şcoală, în general, nu se poate exclude o anumită corelaţie între d.i.s. Şi d.i. c. Pe de o parte, şi d.i.m. Pe de altă parte, aşa cum s-a semnalat deja, mai ales în şcolaritatea mică. Ulterior, pe măsură ce şi avansează în şcolarizare, această corelaţie se va diminua, între cele două mari domenii ce se vor configura (domeniul socio-uman şi cel real ştiinţific), diferenţele crescânde şi adâncirea intraspecializării plasând diferenţe semnificative între cele două mari zone de preocupare ulterioară.

Din punct de vedere pur tehnic, însă, la începutul şcolarităţii corelaţia dintre d.i.s., d.i. c. Şi d.i.m. Nu este doar semnificativă, ci şi absolut pozitivă, poate tocmai din cauza „identităţii” bazale a acestei generale ucenicii instrumentale în care este plasat proaspătul elev.

În şcolaritatea mijlocie şi mai ales la vârstele şcolare mari, tot tehnic vorbind, corelaţia dintre abilităţile lingvistice şi cele matematici ale elevilor puberi sau adolescenţi va redeveni semnificativă, dar absolut negativă, în cele mai multe din cazuri. Un licean umanist cu performanţe excelente în domeniul literaturii, se distanţează şi prin forţa împrejurări lor, dar şi în mod autocondiţionat de domeniul matematicii, prilejuindu-şi astfel o dizabilitare matematică conjuncturală. Similar, un elev de la secţia reală care înţelege, explică, demonstrează teoremele (excelând în teorie), dar este un slab rezolvator de probleme, probează în fond aceeaşi corelaţie negativă,

pe alt plan.

Practica şcolară atestă că dizabilităţile şi dificultăţile de învăţare incipiente în domeniul matematicilor sunt diverse, inedite, surprinzătoare, contrariate chiar, mai înainte de-a fi multe şi frecvente, apărând mai întâi conjunctural, situaţional. Este mult mai greu, comparativ cu d.i.s. Sau d.i. c., să se clarifice d.i.m., ori să se ambiţioneze o etiologie clară a lor şi mai ales să se recomande modalităţi de intervenţie general valabile, căci d.i.m. Se autosusţin şi autogenerează mai mult decât alte d.i. importantă rămâne, însă, depistarea, luarea lor în seamă, înţelegerea, încercarea de atenuare şi mai ales împiedicarea lor de-a se croniciza şi de-a prolifera.

10.2. COMPETENŢA ŞI CONDUITA MATEMATICĂ A ELEVULUI; REPERE ORIENTATIVE

O mai deplină înţelegere a ceea ce denumim generic d.i.m. Presupune o cunoaştere cât mai clară şi mai profundă a proceselor şi etapelor în achiziţia şi dezvoltarea oricăror abilităţi legate de lumea numerelor şi a operaţiilor cu ele, în ceea ce-i priveşte pe copii. Constructivismul piagetian, referitor la psihismul copilului, cu bine cunoscutele stadii preoperatorii şi operatorii, cu fazele aferente şi ulterior psihologia cognitivă, cu propria-i contribuţie în domeniu, au relevat „marele” adevăr că matematica se începe din copilăria timpurie pentru simplul fapt că se poate realmente face; copilul prezintă certe premise cvasi-naturale pentru o conduită matematică de succes, cu condiţia respectării scrupuloase a unui veritabil „grafic” al apropierii lui de lumea cifrelor.

SEMRUD-CLICKEMAN ŞI HIND (1992) au stabilit un astfel de grafic orientativ pentru educaţia preşcolară, primară şi gimnazială, consemnând, succint, ce poate face un copil normal pentru respectiva etapă de vârstă, din punct de vedere al performanţei matematice, grafic prezentat în cele ce urmează (cu menţiunea că în acest material educaţia primară se prelungeşte până în clasa a VI-a inclusiv, după sistemul vest-european SEMRUD-

CLICKEMAN ŞI HIND, 1992):

REPERE PERFORMANŢIALE PENTRU SUCCESUL MATEMATIC		
ED. PREŞCOLARĂ (3 – 6 ani)	ED. PRIMARĂ (6 – 12 ani)	ED. GIMNAZIALĂ (12 – 16 ani)
CAPACITATEA DE:	CAPACITATEA DE:	CAPACITATEA DE:
S a înţelege „egal” şi „diferit”.	— Grupare a obiectelor în seturi de câte 10	S a folosi numerele în viaţa cotidiană (sistem metric, adresă, cumpărături etc.)
S a împerechea obiecte după mărime „formă, culoare	— Citire şi scriere a cifrelor de la o la 9	— Folosi algoritmi, inclusiv în uzul calculatorului
— A clasifica obiecte după caracteristici pregnante	— A spune ce oră este	— A estima costurile, preţurile
— A înţelege concepte ca lung/ scurt, mare/mic, puţin/mai mult, mai mult ca/mai puţin ca	— A rezolva probleme simple	— A citi tabele, grafice, scheme
S a ordona obiecte după mărime	a înţelege noţiunile de sfert şi jumătate	— A înţelege noţiunea de direcţie, orientare
— A înţelege corespondenţa „unu câte unu”.	Să înjumătăţi un grup o mulţime	Să utiliza soluţii matematice în mici lucrări practice

— A folosi obiecte în înşiruiri simple	— A număra din 2 în 2, din 5 în 5, din 10 în 10	a înţelege probabilitatea
— A recunoaşte cifrele de la 1 – 9	— / a face scăderi şi adunări	va dezvolta soluţii flexibile pentru unele probleme
— A număra (mecanic) până la 10	? a folosi regrupările	
Să copia numere	Z a înţelege numerele ordinale	
a grupa obiecte la comandă numerică simplă (n < 10)	Să rezolva probleme simple	
Za numi formele principale	S a iniţia abilităţi de calcul temporal şi spaţial	
Za reproduce forme şi figuri complete, dar simple.	v” a estima soluţii	
	Za executa toate operaţiile aritmetice de bază.	

Evident că în cadrul fiecărui mare interval de vârstă, din cele trei prezentate în paralel (uneori de ani întregi), se configurează numeroase subintervale în raport cu care abilităţile menţionate se conturează treptat. Rămâne certă însă această „educabilitate” matematică structurală la copilul normal, pe care şcoala trebuie s-o cunoască în orice moment şi s-o fructifice oportun, putând chiar să o „grăbească” raţional. Acest lucru nu se întâmplă, din păcate, întotdeauna, elevii mici fiind adeseori devansaţi, copleşiţi de solicitările matematice tot mai numeroase şi

mai dificile, concepute în cascadă sau avalanşă (?!)

Când vorbim despre „abilităţi matematice”, cu referire la un copil ajuns în şcoală şi pus să facă faţă solicitărilor specifice, performanţele specificate în graficul orientativ anterior prezentat, nu mai ocupă întreaga conotaţie a sintagmei. Ar trebuie, în consecinţă, adăugate: abilităţi de orientare, abilităţi de memorare şi atenţie, şi în general, abilităţi de „scanare” a formelor, simbolurilor, formulelor, figurilor, abilităţi de orientare spaţială „atipică”, abilităţi de secvenţializare, de dispunere spaţială coordinativă de numere, puncte, simboluri şi nu, în ultimul rând, abilităţi de conceptualizare nonlingvistică, ideativă propriu-zisă (chiar dacă însoţită de un termen lingvistic specific). În aceste condiţii, „competenţa matematică” înseamnă, într-adevăr, mult, pentru unii copii mult prea mult, dat fiind că deşi practic normali, aceşti copii nu dispun de acest atât de vast „arsenal” operaţional prematematic şi, ulterior, matematic.

Creierul uman este, în principiu, „dotat” cu resurse naturale pentru a face faţă solicitărilor matematice, chiar dacă aceste resurse nu sunt specifice sau exclusiv destinate acestui scop (SMITH, D.D., RIVERA, D.E, 1991).

KJELLER ŞI SUTTON (1991) au conceput o „hartă” a ariilor corticale aferente diferitelor aptitudini prematematice care se pot transforma, abordate şi stimulate ca atare, în reale abilităţi matematice, arii dispersate pe întregul cortex uman. Între aceste arii figurează (KEI.l. EI, C E, SIJ1 TON, J.P, 1991):

Întreaga emisferă dreaptă:

pentru organizarea vizual-spaţială ariile de asociere ale emisferei stângi:

pentru lectura şi înţelegerea problemelor verbale pentru înţelegerea conceptelor matematice pentru înţelegerea procedeelor matematice lobii frontali ai ambelor emisfere:

pentru calcule mentale rapide pentru conceptualizare abstractă pentru soluţionarea problemelor orale sau scrise;

lobul parietal stâng:

pentru abilităţi de secvenţionalizare lobii occipitali ai ambelor emisfere cerebrale:

pentru discriminarea vizuală a simbolurilor matematice scrise lobul temporal stâng:

pentru memorare de fapte matematice bazale, sublocalizate în chiar timpul rezolvării unor probleme

Se poate, într-adevăr, observa cu uşurinţă dispersarea semnificativă a acestor arii mai mult sau mai puţin „matematice”, mai degrabă „matematizabile”. Cu alte cuvinte, în cazul competenţei şi conduitei matematice nu se poate vorbi de zone, arii anume, privilegiate, pe cortex, ca în cazul scris-cititului sau vorbitului. Vastele şi mozaicatele arii ale „matematizării” le includ, practic, pe cele ale grafiei şi lexiei, folosindu-le în mod specific, dai şi similar, pentru o „scriere” sau „citire” matematică; cum însă activităţile de tip matematic propriu-zise înseamnă mult mai mult decât scris-cititul, ele implică, în mod necesar, numeroase alte zone corticale de o manieră specific conjuncturală.

Aşadar, COMPETENŢA MATEMATICĂ a elevului în şcoală este susţinută de numeroase, dacă nu de majoritatea funcţiilor corticale puternic implicate, atât în relaţionarea directă cu realitatea (senzaţii, percepţii, parţial reprezentări), cât şi medierea ei simbolică (noţiuni, concepte, judecăţi raţionamente), dar şi prin filtrul unor fenomene psihice complexe (memorie, gândire, imaginaţie chiar) şi sprijinul oportun în concentrarea activităţii psihice (atenţie, dublată de efort voluntar).

Un elev care prezintă d.i.s. Sau d.i. c., ca să nu mai vorbim de d.i.v., va prezenta de multe ori şi d.i.m. Care, în acest caz, pot apărea ca „induse” din primele. Dar şi elevii normali, fără alte tipuri de d.i. pot prezenta totuşi d.i.m., încă de la bun început, ceea ce complică înţelegerea fenomenului ca atare.

Cu alte cuvinte, competenţa matematică a copilului este nu doar mult mai vastă şi mai complexă, dar şi mult mai vulnerabilă, atât de la bun început, cât şi pe parcurs.

Specialiştii fac diferenţa între competenţa matematică şi conduita matematică a elevului în şcoală.

Competenţa matematică presupune dispunerea de şi activizarea numeroaselor capacităţi şi facultăţi ale psihicului, mai înainte relevate, pe când conduita matematica presupune în primul rând implicare, autovalorizare şi recurgerea la experienţa anterioară oportună de aplicare a unor algoritmi sau reguli dinainte stăpânite, totul în baza competenţei potenţiale, virtuale. Intersectarea competenţei cu conduita matematică se materializează în performanţa matematică efectivă, concretă a elevului, care este şi contextuală, dar şi sumativă, cumulativă (AINSCOW, M., MICREDDLE, D., 1979) (KIRBY, J.R., BECKER, L" 1988).

Ca elemente constitutive ale conduitei matematice:

Implicarea este consecinţa interesului, înclinaţiei, responsabilităţii sau, cel puţin, conformismului elevului;

autovalorizarea rezultă din punerea în mişcare a cât mai multe din funcţiile şi procesele promatematice;

recurgerea la experienţa anterioară este facilitată de semnificativa normativitate şi reglementare a domeniului matematic (norme, reguli, algoritmi, probleme tip etc.).

Conduita matematică a unui elev se poate găsi la niveluri diferite de dezvoltare în aceste trei componente, luate fiecare în parte. Carenţe în implicare atrag după sine, în mod necesar, carenţe în celelalte două componente. Carenţele în autovalorizare se răsfrâng în precarizarea experienţei anterioare, iar carenţele exclusiv plasate în experienţa matematică anterioară a elevului (lipsă de exerciţiu) afectează semnificativ implicarea şi autovalorizarea (prin reţinere şi neîncredere în forţe proprii).

Între competenta (virtuală) conduită matematică (factual-atitudinală) şi performanţa matematică ca un corolar al celor două, ceea ce evaluează şi apreciază profesorii de matematică cel mai mult este tocmai performanţa ca atare, dat fiind că este manifestă, observabilă şi măsurabilă. Acest lucru este regretabil în

condiţiile în care şi conduita matematică este totuşi observabilă pentru un observator atent şi responsabil şi mai ales, în condiţiile în care un rezultat ghinionist (greşit din neatenţie) este aspru sancţionat în notare, în ciuda unui demers prealabil de rezolvare concret al unei probleme sau al unui exerciţiu.

Conduita matematică rămâne un veritabil „seismograf pentru competenţa matematică a elevului, dar şi un real barometru pentru inerente „turbulenţe” în performanţa matematică imediat ulterioară.

În plus, dacă în materie de conduită lexică sau grafică, de exemplu, tribulaţiile se traduceau şi dincolo de ezitări, în înlocuiri, omisiuni, inversări de foneme, grafeme, moneme, în materie de abilităţi matematice şi de conduită matematică disrumptivă, ezitările sunt, de cele mai multe ori, reale blocaje, posibilitatea de-a recurge voit sau nu la subterfugii, compromisuri ori alternative fiind drastic limitată. În timpul activităţilor de tip matematic subiectul simte, aproape întotdeauna, că greşeşte, „ştie”, în cele mai multe din cazuri, când nu ştie şi aceste conştientizări îşi au preţul lor. În d.i.m. Acest preţ este denumit generic „anxietate pentru matematică”.

Acest adevărat sindrom este întâlnit şi la mulţi copii normali, dar se dezvoltă mai mult la copiii cu d.i.m., unde se cronicizează şi acutizează în timp, persistând chiar până la adolescenţă şi vârsta adultă (ROURKE, B.P., 1993). În acest caz, apar tulburări emoţionale condiţionate, reflexe, dar în niciun caz structurale, căci acestea ar anula natura însăşi a d.i.m.

Ca rezultat al unor insuccese repetate, al unor experienţe trăite frustrant la ora de matematică, al unui stres prelungit în faţa eventualei examinări, astfel de stări se pot stabiliza la un nivel anxios constant şi permanent. Ele ajung să afecteze mult implicarea, autovalorizarea şi recurgerea la experienţa anterioară a elevului, pe ultimele segmente, din tocmai astfel de motive.

Studii inedite semnalizează un grad de anxietate mai mare la fete decât la băieţi, la elevii mai mari decât la cei

mici, la rezolvarea de exerciţii şi probleme decât la evaluarea din teoria matematică (ROURKE, B.R, 1993).

Este greu de afirmat cu certitudine, în ce măsură anxietatea „matematică” generează d.i.m. Sau d.i.m. Generează anxietatea respectivă. Semnificativ rămâne doar faptul că cele două fenomene se însoţesc frecvent (contingent sau cauzal) şi că o conduită matematică anxioasă afectează mult performanţa matematică în primul rând, dar şi competenţa matematică, erodată uneori chiar la copii normali. Într-adevăr stările prelungite de incertitudine, de „astupare”, alarmare sau cele de examinare „ghinionistă”, în general diverse alte efecte didacsogene, de care se face vinovat şi profesorul de matematică „construiesc” încet, dar sigur anxietatea „matematică”.

10.3. DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂŢARE A MATEMATICII: CONCEPTUALIZARE, TEORII EXPLICATIVE

10.3.1. Conceptul de d.i.m.

Similar d.i.v., d.i.s. sau d.i. c., alături de care completează tabloul larg al d.i., d.i.m. Sunt definite, îndeobşte, ca dificultăţi semnificative în însuşirea şi dezvoltarea abilităţilor în domeniul larg al performanţei matematice, cu numeroasele ei sectoare, aspecte şi conjuncturi.

Tot similar definirii celorlalte d.i. specifice, se impune imediat consecutiv delimitarea netă a acestor tulburări sau disfuncţii în domeniul învăţării matematicii de situaţiile în care ele ar putea fi puse pe seama întârzierii mentale, deficienţelor senzoriale, deficienţelor neuropsihice, tulburărilor emoţionale semnificative, tulburărilor comportamentale pregnante sau a unei instruiri şi educaţii precare sau inadecvate.

Criteriul de bază rămâne, şi în acest caz, discrepanţa severă dintre ceea ce ar trebui să realizeze copilul, conform aparenţei (normale) şi vârstei sale şi ceea ce realizează el efectiv, în domeniul matematicii, ca sarcină şcolară complexă.

Referindu-se la un domeniu anume, la un sector special din activitatea şcolară, d.i.m. Sunt legitim considerate d.i. specifice, chiar dacă termenul este puţin impropriu, dată fiind extensia şi varietatea dizabilităţilor incluse în acest domeniu matematic, mai larg şi mai profund decât instrumentalele „scris” şi „citit”. Ceea ce poate diferenţia, însă, cel mai mult d.i.m. De d.i.s. Sau d.i. c. Este tocmai caracterul lor deosebit de eterogen, divers şi variat, surprinzător şi derutant. Din aceste motive, studierea şi abordarea educativă a d.i.m. Este încă departe de ceea ce se doreşte în domeniu, fiind doar parţial operativă, normativizată, pentru că însăşi etiologia rămâne sub semnul neprecizării şi al supoziţiilor aferente diverselor teorii explicative.

În plus, incidenţa d.i.m. În diverse alte domenii, sectoare, activităţi, ce par la prima vedere nematematice, este astăzi constatată la nivelul certitudinii.

KELLER ŞI SUTTON (1991) disting, din această perspectivă:

— Dizabilităţi lingvistice, în plan matematic totuşi, cum ar fi înţelegerea şi utilizarea în limbajul expresiv a termenilor matematici, înţelegerea şi denumirea operaţiilor matematice a simbolurilor matematice notate specific;

— Dizabilităţi perceptive, în plan matematic, ca de exemplu recunoaşterea şi citirea simbolurilor numerice, a semnelor aritmetice, a fracţiilor, parantezelor, formulelor etc.

— Dizabilităţi de „atenţie „matematică, în copierea, transcrierea exactă a tuturor cifrelor, semnelor, parantezelor, exponenţilor ş.a., în reproducerea sau execuţia figurilor geometrice, în adăugarea în calcul a „numărului din minte” (la trecerea peste ordin), în aşezarea absolut exactă pe coloane a unităţilor, zecilor, sutelor etc. (KELLER, C., SUTTON, J., 1991).

Deşi toate acestea nu sunt, dar pot deveni dizabilităţi în câmpul matematicii, există numeroase dizabilităţi matematice propriu-zise, proprii domeniului matematic,

ca, de exemplu cele care afectează: algoritmizarea, secvenţializarea, computaţionarea (calculul numeric), raţionamentul, digitalizarea şi multe altele. Numeroase „tipuri” de d.i.m. Vor reieşi implicit când ne vom referi, în continuare, la terminologie şi la principalele teorii explicative. Oricum, o clasificare explicită propriu-zisă a d.i.m. Rămâne parţial hazardantă, date fiind tocmai derutanta eterogenitate şi contrarianta lor etiologie.

Din perspectiva terminologică, această vastă şi diversă realitate a d.i.m. Cunoaşte o serie de denumiri, mai mult sau mai puţin echivalente, în afară de cel deja utilizat de noi (d.i.m.), cum ar fi: „tulburări matematice”, „probleme de învăţarea matematicii”, „probleme specifice în studiul matematicii”, „tulburări aritmetice” etc.

Se utilizează, de asemenea, termenul „discalculie”, derivat nuanţator din iniţialul „acalculie” (incapacitatea totală în însuşirea matematicii, începând cu aritmetica, oricât de simplă). Acalculia este o tulburare amplă, profundă, severă, depăşind cu mult sfera d.i.m., incluzând şi asociind numeroase alte deficienţe grave, nefericit împletite. Denumită şi „SINDROMUL GERTSMAN” (după numele celui care a descris-o primul), acalculia nu face obiectul preocupărilor noastre decât ca bază comparativ-terminologică. Discalculia, văzută ca o acalculie parţială, în ipostaze atenuate, mult diminuate, a intrat deja ca termen uzual în sfera d.i.m., fiind legată de o etiologie neprecizată. KELLER ŞI SUTTON (1991) o definesc drept situaţia de manifestare frecventă şi repetată de erori în înţelegerea numerelor, în numeraţie, în calculul numeric simplu, în soluţionarea de probleme verbo-matematice simple.

Chiar în cazul copiilor absolut normali în restul activităţilor şcolare (de învăţare) dar diagnosticaţi cu „discalculie”, se suspectează, fie subtile dezorientări stânga-dreapta în materie de „grafeme” cifrice, fie o anumită diagnozie cifrică, o disgrafie sau dislexie, de asemenea cifrică, mergându-se până la dezorientări în secvenţializare, în urmarea unui algoritm ştiut dinainte.

KOKS (apud KELLER ŞI SUTTON, 1991) clasifică discalculia uşoară în şase subtipuri:

discalculia verbală exprimată prin unele dificultăţi în a denumi cantităţile matematice, numerele, termenii, simbolurile şi relaţiile matematice;

discalculia practognostică concretizată în unele dificultăţi în a enumera, compara, manipula cantităţile matematice simbolice;

discalculia lexicală referitoare la dificultăţi în citirea semnelor şi simbolurilor matematice;

discalculia grafică vizând deficienţe în scrierea simbolurilor şi semnelor matematice;

discalculia ideognostică constând în dificultăţi în a face operaţii mentale şi în a înţelege unele concepte matematice;

discalculia operaţională comportând asupra unor dificultăţi în execuţia de operaţii matematice, de calcul numeric, de rezolvare de exerciţii şi probleme, deşi teoretic sunt stăpâniţi algoritmii procedurali.

Discalculia poate fi la rândul ei, după natura, esenţa determinativă a fenomenului, de achiziţie sau de evoluţie. În sfera d.i.m. Se exclude, aproape de la sine, varianta etiologică a discalculiei de achiziţie (clar lezionară) acceptându-se însă ipoteza evolutivă a unei discalculii minimal disfuncţionale, dar neorganice (LOWIN, H” BENTON, A., 1986).

— A

Indiferent de denumire ca atare, d.i.m. sunt o tristă şi frecventă realitate în şcoli, ţara noastră nefăcând excepţie. Fenomenul se constată, de regulă, încă de la începutul şcolarităţii (6 – 7 ani) şi se amplifică, cu precădere, în clasele a II-a şi a III-a până în clasa a IV-a, tinzând la o

cronicizare şi autosusţinere în pragul ciclului gimnazial.

Deşi debutează pe un fond de solicitare eminamente aritmetică, în clasa I şi a II-a, d.i.m. Se extind cu uşurinţă şi în celelalte domenii de studiu matematic (geometrie, algebră), în special în clasele a IV-a şi a V-a ajungând la un veritabil „vârf de manifestare în clasele a VI-a. A VII-a, ca frecvenţă şi gravitate, statistic vorbind.

Din perspectiva individuală a unui copil cu d.i.m. declanşate încă din clasa I, un asemenea „vârf de sarcină” poate deveni un veritabil „palier”, dacă nu un „versant continuu urcător”, până la eşecul grav sau abandonul şcolar, dacă acel caz nu este înţeles şi abordat adecvat, din punct de vedere educaţional.

Deşi sunt greu de realizat statistici semnificative în sfera d.i.m., se apreciază că în clasa I cca. 8 – 10 % din copiii şcolari au, într-o formă sau alta, d.i.m. În clasele a IV-a V-a acest procentaj urcă spre 20 – 25 %, pentru ca în clasele a VII-a VIII-a să se apropie de îngrijorătoarea cotă de cca. 40%, dacă nimeni nu s-a sesizat de realitatea fenomenului şi nimic nu s-a întreprins în acest sens.

Copiii cu d.i.m. Ajunşi în clasa a VIII-a, de cele mai multe ori abandonează şcoala, „vegetând” 2 – 3 ani după care intră în producţie ca muncitori necalificaţi. Cei mai norocoşi dintre ei urmează câte o şcoală complementară (de ucenici). Aceasta pentru că alte şcoli, pe care ar fi putut să le urmeze în continuare, pretind matematică, destul de multă, destul de grea. (MORRIS, R.D., WALTER, L.M., 1991).

10.3.2. Teorii explicative asupra dificultăţilor de învăţare a matematicii în imposibilitatea unor explicaţii etiologice riguroase asupra d.i.m., greu de clarificat şi „controlat”, au apărut o serie de teorii care încearcă cu mai mult sau mai puţin succes „elucidarea” d.i.m., sugerând unele posibile moduri de abordare, de intervenţie asupra lor.

În timp s-au configurat trei mari categorii de teorii explicative în acest sens: teorii neuropsihice, teorii educative şi teorii cognitive.

10.3.2.1. Teoriile explicative neuropsihice sunt primele în ordine cronologică şi au fost ocazionate, în special, de cazurile grave de acalculie şi discalculie abordate clinic. În principiu, se consideră că la originea d.i.m. Se află leziuni sau disfuncţii cerebrale minime în diverse arii corticale, implicate mai mult sau mai puţin în competenţa sau conduita matematică (arii frontale, parietale, temporale, occipitale etc.) Pe lângă aceste afecţiuni cerebrale-corticale (interne, organice) se suspectează, în originea d.i.m., şi unele modificări ulterioare şi consecutive de conduită, generate de cronicizarea insuccesului în domeniul matematic, mergând până la deja amintita anxietate matematică (acută).

Între exponenţii acestei teorii, de cele mai multe ori medici (neuropsihiatri), se numără şi psihologul rus LUNA care a descris, „funcţional”, lezionările occipito-parietale şi frontale, suspectate de disabilizarea matematică a indivizilor studiaţi (LUNA, A., 1974).

Astfel, în cazul disfuncţiilor din zonele occipito-parietale apar manifestări de genul:

T deficit în conceptul de număr şi în operaţii matematice;

f percepţie incorectă a denumirii cantităţilor matematice;

deficit în structura categorială a numerelor, concretizată în erori de scriere şi citire a acestora;

T deficit în recunoaşterea relaţiilor între numere şi scrii numerice.

În cazul disfuncţiilor frontale, deficitul se deplasează asupra:

abilităţilor de codificare şi recodificare a informaţiilor în contextul unei probleme matematice;

Înţelegerii adecvate a sistemelor conceptuale şi logico-gramaticale ale relaţiilor numerice;

planificării şi eşalonării în rezolvarea unor probleme matematice complexe.

Cercetări ulterioare au relevat erori sistematice de calcul şi în cazul stimulării electrice a părţii drepte a

talamusului, contrazicând, astfel „exclusivitatea” cortexului în etiologia d.i.m. (MORRIS, R., WALTER, 1.1991).

Deşi au adus o serie de contribuţii, în special în planul structural al etiologiei deficienţelor grave în performanţa matematică, explicaţiile neuropsihice au fost, în mare măsură, abandonate, criticate fiind tot mai des pentru localizarea cauzelor exclusiv în interiorul individului cu d.i.m. Şi pentru caracterul predominant „static”, ignorând astfel unele aspecte în funcţionarea creierului uman în situaţii de învăţare, prin interrelaţionare semnificativă cu mediul socio-cultural stimulant şi formant (ROURKE, B.P., 1993).

10.3.2.2. Teoriile explicative educative au urmat cronologic celor neuropshice, ca urmare a legitimităţii criticilor aduse acestora. În principiu, în cazul acestor teorii educaţionale, se trece de la explicarea d.i.m., bazată pe procese centrale interne, spre factori externi cu relevanţă în abilităţile matematice. Între aceşti factori externi joacă un rol central ambianţa educativă, solicitările şi sarcinile şcolare în domeniul matematic.

Practic, se pleacă de la postulatul că factorii care produc învăţarea pot explica şi dificultăţile ce apar în această învăţare (ENGELMANN ŞI CARNINE, 1975).

Intrând în mecanismul aferent acestor factori explicativi de origine educativă, ei se referă, în primul rând, la condiţionarea ca manieră de învăţare, atât cea clasică, dar mai ales cea operantă. Se vehiculează, frecvent, termeni specifici ca „stimuli”, „reacţii”, „antecedente”, „contingenţe”, „întăriri” etc.

Între factorii mediului socio-cultural şi mai ales între factorii instructiv-educativi vizaţi pentru explicarea d.i.m., se regăsesc cu precădere:

dificultăţi în abilităţile anterioare celor matematice (prematematice);

tardivitatea, precaritatea educaţiei primite;

Incorecta prezentare a stimulilor;

Întăriri inadecvate, insuficiente, inoportune;

Insuficienţa procedeelor şi metodelor educative;

practică matematică puţină şi formală (rezolvarea de exerciţii şi probleme, insuficientă).

În teoriile educaţionale se analizează minuţios erorile comise de elevi, în raport cu care se evaluează abilităţile remanente, configurându-se, astfel, o linie de bază pentru condiţionarea ulterioară şi formarea de noi abilităţi la elev (pe filieră, cu precădere, operantă).

Teoriile educative au dat, în parte, rezultate în abordarea d.i.m. În plan educaţional, elaborând o serie de tehnici de „învăţare operantă” a aritmeticii sau geometriei, pas cu pas, în spiritul instruirii programate. Nici aceste teorii nu au putut evita critici justificate, în mare măsură. Dacă este salutar faptul că ele pun pe prim plan abordarea educativă, pragmatică, operativă, este reproşabil că se consideră ca unic mecanism condiţionarea (operantă) şi că aceste teorii, în ansamblul lor, promovează un tehnicism şi mecanism pregnant, un determinism gen stimul răspuns uşor exagerat. Se ignoră personalitatea globală şi complexă a copilului cu d.i.m. (dorinţe, aspiraţii, intense) ca şi o serie de factori externi concurenţi, contingenţi, insuficient controlabili, chiar şi-n atmosfera protejată a şcolii şi clasei.

10.3.2.3. Teorii explicative cognitive. Psihologia cognitivă a ultimelor două decenii a adus şi-n privinţa d.i.m. O serie de idei noi şi interesante care au prins tot mai mult teren şi credit, ceea ce nu înseamnă că s-a renunţat total la explicaţiile neuropsihice şi mai ales la abordări educaţionale ale d.i.m.

În explicaţiile cognitive, copilul este „judecat” după procesele efectiv desfăşurate în ambianţa şcolară, în învăţarea şcolară, ceea ce preîntâmpină, din start, eventualele reproşuri privind convenţionalismul şi artificialitatea abordării d.i.m. (REED, D., STONE, C, 1991) (RIVIERE, 1990).

În speţă, se încearcă răspunsul la o serie de întrebări cruciale privind d.i.m.:

— Cum se procesează informaţia verbală şi mai ales

cea nonverbală;

— Cum se prezintă erorile comise de copiii cu d.i.m. (dacă sunt cât de cât tipice, simptomatice);

— Cât contează contextul în sarcina matematică şi-n rezolvarea ci?;

— Cât de importante sunt regulile, algoritmii în matematică;

— Ce se poate valorifica din compararea copiilor cu d.i.m. Cu cei normali.

Deşi destul de eterogene, în această adevărată „modă” a cognitivismului psihologic contemporan, teoriile explicative cognitive ale d.i.m. Pot fi, în mare, grupate în categorii relativ distincte şi unitare.

GONZALES ŞI KOLERS (1987) disting trei modele de ocazionare a d.i. în aritmetică, pentru clasa în special:

„Modelul analogic”, în care linia numerică unică (extensie şi succesiune lineară a numerelor de la la +) este considerată o veritabilă CHEIE pe care se realizează reprezentările conştiente şi operaţiile cu numere; orice abateri de la acest model linear continuu (rupturi, întreruperi sau limitări) determină d.i.m.

„Modelul numerelor independente”, în care se presupune că, atunci când realizează operaţii aritmetice, calcule diverse, copilul consideră elementele de lucru (numerele) ca entităţi în sine, asemenea părţilor de vorbire ce devin părţi de propoziţie Copiii care nu reuşesc să-şi reprezinte un număr în sine, ca atare, au inevitabil dificultăţi în calculul aritmetic.

„Modelul reţelelor” reclamă ca după un timp de „experienţă” aritmetică, ce configurează o anumită „conştiinţă aritmetică”, copilul să dispună de veritabile „perechi ordonate” de elemente numerice, între care se stabilesc conexiuni intersectate în veritabile „noduri de derivare”. În calculul aritmetic, o singură cale, cea mai scurtă, prin „noduri” prestabilite este admisă drept corectă. Copiii care nu o identifică ca atare, ori nu dispun de astfel de „reţele” suficient de „dense” şi bogate în noduri, prezintă d.i. aritmeticii.

Depăşind sfera restrânsă, dar foarte importantă a aritmeticii ca o veritabilă „matematică a matematicii”, MORRIS ŞI WALTER (1991) disting, la nivelul întregii realităţi a d.i.m., trei orientări explicative de tip cognitiv:

— O orientare bazată pe stabilirea de către elev a unor reguli inadecvate;

— O orientare bazată pe dependenţa de contextul general şi nerealizarea decontextualizării necesare;

— O orientare bazată pe modelul timpilor de reacţie pentru rezolvarea sarcinilor matematice.

Considerăm utilă trecerea pe scurt în revistă a fiecărei din aceste orientări, fără a intra în amănunte, ci numai atât cât să incite ea momente de reflecţie şi de căutări, în raport cu cazurile concret întâlnite în practica la clasă. Astfel:

stabilirea unor reguli inadecvate, inoportune de către elev pleacă de la premisa că din analiza greşelilor copiilor cu d.i.m., se constată că aceste greşeli nu sunt pur şi simplu aleatorii, ci mai degrabă sistematice şi consecvente (pe o secvenţă dată), ceea ce denotă faptul că ele sunt comise în baza unor veritabili, dar nefericiţi algoritmi şi reguli „personale”, ce nu concordă, din păcate, cu cele „standardizate” în plan matematic.

Dacă în cazul unor probleme tip din matematică rezolvate după un anumit algoritm ce trebuie însă identificat corect în experienţa personală, copilul „identifică” „propriul” său „algoritm”, toate problemele de acelaşi tip vor fi sistematic greşite. Profesorii de matematică nu acordă întotdeauna atenţie necesară însuşirii corecte, de către toţi copiii, a regulilor adecvate de rezolvare. În acest caz, unii copii care simt oricum nevoia de regulă, de algoritm, îşi „dezvoltă” sau îşi completează singuri reguli „verosimile”, dar improprii, rezultatul fiind o suită de erori logice.

S-a dovedit de nenumărate ori că numai verbalizarea (expunerea) şi consemnarea de către profesori a regulilor şi algoritmilor matematici nu înseamnă şi interiorizarea lor de către elevi, ci doar luarea la cunoştinţă, aceştia putând

ulterior vicia regula respectivă, „convertind-o” cu bună credinţă, după lacunele şi precaritățile lor anterioare, în planul experienţei matematice.

În matematică există, uneori, şi reguli alternative, la fel de valabile, care pot întări opinia copilului ca şi o regulă aproximativă sau similară este valabilă într-un anume tip de probleme. De cele mai multe ori, însă, regula e unică, algoritmul exclusiv, iar profesorii nu insistă destul pentru o autentică interiorizare a lor la copil, printr-un minimum de practică matematică (rezolvare de exerciţii şi probleme) până la crearea unui „simţ minim necesar pentru detectarea regulii în raport cu sarcina” (REID ŞI STONE, 1991, p.76).

Învăţarea matematicii este, mai mult decât în alte domenii, o activitate cât se poate de obiectivă şi formală, necesitând o anumită detaşare a celui care-o învaţă de propriile-i interese, intenţii, dorinţe imediate, conjuncturale care există din plin în orice copii. Se poate spune chiar că matematica este destul de neumană pentru a putea fi însuşită fără probleme de indivizi umani şi acest lucru pare a fi cu atât mai valabil cu cât „indivizii” în cauză au abia vârsta de 7 – 8 ani, în primele clase din şcoala primară. Desigur, nimeni nu le contestă matematicienilor înfocaţi, adulţi şi pasionaţi, sentimentele de satisfacţie aproape „mistică” la „scufundarea” deplină în matematica pură, de care vorbeau încă anticii pitagoreici, dar pentru micuţul elev această perspectivă este mult prea îndepărtată. 1 I trebuie să se decontextualizeze în raport cu împrejurările de viaţă, intime, ca atare şi să se recontextualizeze în conjuncturi „seci”, artificiale, convenţionale, dar foarte logice şi riguroase ale secvenţei matematice respective (ale exerciţiului sau problemei de rezolvat)

Noul context matematic este, însă, unul abstract, simbolic, dominat de reguli, modele, algoritmi în care se intră greu, chiar şi după decontextualizarea prealabilă. Mulţi copii sunt încă prea „copilăroşi”, prea saturaţi de contextele vieţii (prozaice, epice sau chiar metaforice),

mult mai seducătoare, nereuşind nici decontextualizarea necesară, cu atât mai puţin, nici recontextualizarea „matematică” ulterioară, putând deveni exponenţi ai d.i. m numai din această perspectivă.

Recontextualizarea matematică ţine mult de experienţa matematică anterioară, de stăpânirea regulilor şi algoritmilor de trecere rapidă în sfera conceptualizării matematice, de percepţia „matematică” concretă şi rapidă de procesarea promptă a informaţiei matematice, ceea ce o diferenţiază mult de decontextualizarea prealabilă.

Prima ţine mai mult de profesor, pe când cea ultimă depinde destul de mult de elev, dar numai ambele, simultan şi plenar realizate, pot asigura succesul „matematic” (RIVIERE, A., 1990).

Modelul timpilor de reacţie pentru realizarea sarcinilor matematice se referă la promptitudinea rezolvării solicitărilor matematice. Pentru un elev timpul de reacţie între prezentarea stimulului (problema, exerciţiul) şi răspunsul său (prezentat) este compus aditiv din timpi aferenţi mai multor paşi sau operaţii succesive, în cadrul suitei de reguli sau al algoritmului global aplicat.

Dintre toţi aceşti timpi, de regulă unul singur este considerat ca variabil, restul fiind consideraţi timpi standardizaţi. Elevii alocă, însă timpi diferiţi, variabili interindividual, în raport cu toate secvenţele rezolvării unei probleme între anumite limite admisibile. Copilul cu d.i. tinde să varieze însă, nepermis de mult chiar timpul considerat invariabil, „dilatând”, astfel, inutil timpi „altminteri compactabili” şi „compactând” neavenit tocmai timpul cheie (timpul variabil), ceea ce bulversează ritmul de rezolvare şi compromite rezultatul (SCHOENFELD, A.H., 1994).

10.4. EFECTELE DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A MATEMATICII ÎN ŞCOALĂ ŞI ÎN VIAŢĂ

Unul din redutabilele efecte implicite ale d.i.m. în şcoală este, aşa cum s-a semnalat deja, anxietatea în raport cu activităţile de natură matematică. Această stare

anxiogenă şi anxioasă se poate extinde dincolo de obiectul de studiu matematică, în sine, la alte discipline de învăţământ, unde trebuie, de asemenea, recurs la abilităţi de tip matematic pentru rezolvarea de probleme şi exerciţii specifice (fizică, chimie, geografie, astronomie, logică etc.). De altfel se vorbeşte chiar de o proliferare, în sfera matematicii şcolare, a aşa-numitului fenomen al „anxietăţii de test”, dat fiind că pentru orice elev evaluarea matematică este foarte asemănătoare cu o veritabilă testare, generând conduite specifice.

Există, totuşi, diferenţe interpersonale semnificative în privinţa gradului de anxietate între elevi, acest lucru depinzând mult de structura personalitară, de implicarea şi atitudinea acestora, de precedentele din experienţa anterioară. Gradualităţile „anxietăţii matematice” pot fi corelate şi cu gradul de cultură şi statutul socio-cultural şi material al familiei elevului, cu atitudinea acesteia faţă de copil în plan educativ (de la hiperprotecţie şi hiperexpectanţă, până la totala indiferenţă).

Efectele d.i.m. În şcoală şi în viaţă trec, însă, dincolo de realitatea acestei anxietăţi, prelungindu-se în diverse alte domenii, aspecte, funcţii şi procese ale psihismului copilului.

Studii în acest sens, pe loturi de copii cu d.i.m. Au relevat ca afectate şi afectabile în această manieră de prelungire indirectă: atenţia selectivă, organizarea spaţială, orientarea temporală, memoria, limbajul oral, cititul, perseverenţa şi consecvenţa în raport cu sarcina, automonitorizarea elevului cu d.i.m., mergând până la afectarea mobilităţii grafo-motrice, a stimei de sine şi a unor abilităţi sociale propriu-zise ale individului (CORN, J şi colab. 1989).

În acest fel, asemenea disfuncţii, care erau luate în seamă în special ca premise ale d.i. m. Pot deveni chiar consecinţe ale acestora la un moment dat şi, ulterior, iarăşi premise pentru agravarea lor în continuare. CORN şi colaboratorii au elaborat un TABEL sugestiv care explicitează, alături de aspectul psihic afectat de d.i.m. Şi

adevărate „mostre de conduită afectată”, ca cele mai simptomatice şi mai reprezentative (CORN şi colab., 1989, p. 15), aşa cum reiese în continuare:

EFECTE ALE D.I.M. ÎN ŞCOALĂ

ARII DE DIFICULTATE	EXEMPLE TIPICE DE CONDUITĂ AFECTATĂ
Atenţie selectivă	— Pare că nu-l interesează; — Este distras de stimuli irelevanţi; — Oboseşte uşor, când încearcă să se concentreze.
Impulsivitate	— Conduita de căutare foarte scurtă; — Ritm alert de lucru; — Comite unele greşeli din grabă; — Nu utilizează strategii de planificare; — Conceptualizează bine, dar nu participă la detalii; — Calculează imprecis; — Confundă, omite simboluri; — Stări frustrante subite.
Persevere nţă	— Dificultăţi în a trece de la o operaţie la alta.
Inconsiste nţă	— Rezolvă probleme într-o zi, dar nu şi în cea următoare; — Este capabil de mare efort, dacă este motivat artificial.
Automoni torizare	— Nu examinează complet şi minuţios sarcina problemei; — Nu poate indica punctele dificile ale unei probleme; — Nu îşi revizuieşte modul de

	rezolvare, odată demarat.
Limbaj/ lectură	— Dificultăţi în achiziţionarea vocabularului matematic, confundând sau omiţând termeni specifici; — Procesarea lentă, greoaie a mesajelor orale/scrise cu „încărcătură” matematică; — Dificultăţi în a decodifica unele simboluri matematice.
Organizare spaţială	— Dificultăţi în organizarea lucrării în pagină; — Nu ştie pe care parte a problemei să insiste; — Are dificultăţi în a reprezenta figuri, scheme; — Scapă din vedere anumite elemente grafice componente; — Are un simţ de orientare slab; — Caietele de teme şi notiţe dezordonate.
Abilităţi grafomotrice	— Formă incertă a cifrelor, numerelor, literelor; — Aliniere, ordonare inadecvată a numerelor; — Copiere incorectă; — Necesită mult timp pentru redactarea finală a temei; — Nu poate asculta în timp ce scrie; — Lucrează mai corect la tablă decât pe caiet; — Preferă litere de tipar în locul celor de mână; — Apasă tare cu pixul/creionul, când scrie; — Scrie cu ochii prea aproape de pagină; — Pagina lucrată e murdară

	(corectată, pătată).
Memoria	— Nu memorează tabla înmulţirii; — Nu dispune de strategii de stocare a informaţiei matematice; — Îşi aminteşte doar parţial şi pe sărite reguli, paşi de algoritm; — Inversează cifre (în numere), litere (în notaţii literale); — „roteşte”, în analiză, locul datelor problemei.
Orientare temporală	— Are dificultăţi în consumarea activităţi didactice — Uită ordinea orelor în orar; — Soseşte la şcoală prea devreme, ori prea târziu; — Dificultăţi în „citirea” ceasului electronic (digital);
Stima de sine	— Crede că Nici cel mai mare efort nu-i asigură succesul; — Neagă dificultatea resimţită; — Este foarte sensibil la critică; — Se opune, refuză ajutorul.
Abilităţi sociale	— Este şi rămâne, în mare măsură, dependent; — Nu sesizează esenţialul din conjuncturi şi contacte sociale; — Nu-şi adaptează mesajul la situaţie şi audienţă.

Ulterior, în viaţă, mai mult decât neînsuşirea scrierii, citirii sau vorbirii corecte, neînsuşirea matematicii în şcoală „deturnează” destine, urmărind practic toată viaţa pe adultul cu d.i.m., pe care, în copilărie, nimeni nu a încercat să i le atenueze.

Relevanţa socială a matematicii, ca necesitate este într-adevăr mai mare decât a scris-cititului şi oralităţii

corecte. Persoanele care nu ştiu să citească ori să scrie (corect) se simt frustrate, renunţă la o carte, la o scrisoare, pierd (ratează) o slujbă sau alta, nu pot comunica cu semenii (pe cât ar vrea).

Persoanele care, însă, nu ştiu o elementară aritmetică şi geometrie au mari probleme curente, în traiul cotidian, nemaifiind vorba doar de frustrare, umilinţă sau penibil. A nu şti câţi bani are în buzunar, a nu înţelege preţurile în magazin, a nu şti ora, data calendaristică, a nu cuantifica distanţele, dimensiunile uzuale ale obiectelor, echivalează pentru persoana în cauză cu o veritabilă infirmitate, dat fiind că matematica este totuşi, în esenţa ei, realitate pur şi simplu.

10.5. DIRECŢII INIŢIALE ESENŢIALE PENTRU ÎNSUŞIREA ULTERIOARA A ABILITAŢILOR MATEMATICE ŞI PENTRU EVITAREA DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A MATEMATICII

De felul cum este „alimentată” şi stimulată precoce şi formativ „educabilitatea matematică” de care dispune copilul normal, în mod natural, ca şi de modul cum se apropie acesta de universul matematic care este totuşi arid, abstract, stresant şi chiar straniu, în raport cu mirifica lume a copilăriei, depinde în mare măsură geneza, înălţarea, „creşterea” viguroasă a d.i.m., ori, dimpotrivă, evitarea sau, cel puţin, diminuarea lor.

În consecinţă, o serie de disponibilizări prearitmetice se impun în ultimul an de grădiniţă, dar şi în primele săptămâni de şcoală fiind absolut necesare. În lipsa unor reţete şi „algoritmi terapeutici” miraculoşi, pentru abordarea d.i.m., ne vom opri, în cele ce urmează, mai în detaliu asupra acestor predisponibilizări, foarte importante.

Raţiunea principală a unor astfel de demersuri este aceea de-a preinstrumenta copilul în perspectiva aritmeticii, apropiindu-l, totuşi, de tărâmul abstract al matematicii, prin elemente, aspecte şi incidenţe practice, reale, cotidiene, accesibile copilului respectiv. Acesta este, însă, un demers foarte dificil, pretenţios, de mare

acurateţe şi răbdare, dar crucial pentru „demarare” şi pentru evitarea anxietăţii matematice şi a eventualelor d.i.m., „evitabile” totuşi.

Pe scurt, se recomandă chiar „pierderea timpului”, cum consideră încă unii învăţători, la începutul clasei I, cu o matematică „literară” şi „distractivă” chiar, cu „poveşti” matematice vorbite, până a nu se ajunge la redutabila scriere pe tablă a primelor cifre cu pretenţia reală ca elevii să le şi reţină şi „manipuleze” matematic.

O disponibilizare prearitmetică în ansamblul ei a copilului nu se poate delimita net de instrumentările deja aritmetice în primele săptămâni (şi luni) de şcoală.

În acest sens, se disting, în principiu trei etape cu subetapele aferente deja amintite în acest capitol (AINSCOW, M., CREDULE, I)., 1970)

V pregătirea prealabilă a copilului pentru realitatea aritmetica;

V introducerea copilului în lumea cifrelor şi numerelor;

V „aritmetica” banilor şi a timpului.

10.5.1. Pregătirea prealabilă a copilului pentru realitatea aritmetică

Principalele aspecte, în pregătirea prealabilă a copilului pentru realitatea aritmetică şi în general pentru abilităţi de calcul elementar (mintal), sunt elaborarea unui limbaj al mărimii şi cantităţii, pe de o parte, şi abilitarea copilului pentru comparaţii grosiere între seturi de obiecte (mulţimi) prin punerea în corespondenţă gen „unul câte unul” a elementelor componente, pe de altă parte.

10.5.1.1. Importanţa limbajului oral în viitoarele operaţii şi raţionamente aritmetice, nu trebuie minimalizată, căci adeseori copiii au dificultăţi tocmai din cauza neînţelegerii unor termeni-cheie ce semnifică gruparea, separarea, compararea obiectelor reale.

Stăpânirea deplină a înţelegerii şi operării cu asemenea termeni, deşi consumă ceva timp la început, asigură copilului o bază solidă pentru asimilarea conceptului de număr, concept fundamental în abilităţile

de calcul.

În consecinţă, se va antrena copilul, prin solicitări, în aparenţă de loc „aritmetice”, ci mai degrabă de joc, cum sunt cele de genul:

— Precizării dacă două obiecte familiare, prezentate sunt identice sau diferite;

— Precizării care dintre două obiecte familiare prezentate este mare sau mic;

— Precizării care dintre două obiecte este mai lung sau mai scurt;

— Precizării care dintre două obiecte de grosimi diferite este mai gros sau mai subţire;

— Precizării care dintre trei obiecte de mărimi diferite este cel mai mare/mijlociu/cel mai mic;

— Indicării semnificaţiei practice a cuvintelor „toate” şi „unele”, dintr-un grup de obiecte identice, prezentate;

— Utilizării corecte a cuvintelor „multe”, „puţine” în a identifica sau grupa seturi de obiecte identice (mulţimi).

10.5.1.2. Compararea grosieră între seturi de obiecte reale, prin corespondenţă gen „unul câte unul” a elementelor componente este, la rândul ci, foarte importante, pentru că pune ulterior bazele însuşirii operaţiilor de adunare şi scădere. Această abilitate, de-a compara mulţimi prin punerea în corespondenţă a elementelor, se construieşte în condiţiile existenţei, la copil, a capacităţilor individuale de conservare a cantităţii şi de reversibilitate cantitativ-numerică. Conservarea cantităţii vizează, în acest caz, înţelegerea faptului că numărul unor obiecte dintr-o mulţime rămâne acelaşi chiar în condiţiile rearanjării acestor obiecte şi rămâne un demers referenţial absolut necesar în operaţiile cu numere.

Reversibilitatea cantitativ-numerică exprimă sesizarea de către copil a posibilităţii revenirii la o aranjare anterioară, iniţială a elementelor într-o mulţime, fără a schimba esenţa acesteia. Ambele concepte odată asimilate, copilul va înţelege că un număr de obiecte

rămâne acelaşi, indiferent de dispunerea spaţială a obiectelor în cadrul aceluiaşi set. Practic, se operează cu câte două seturi (mulţimi) de obiecte (elemente) având acelaşi număr şi fel de obiecte care, dacă sunt aranjate şi spaţial-similar, devin seturi identice, în timp ce schimbarea dispunerii spaţiale a elementelor, într-unul din ele, păstrându-se numărul lor, face ca ele să devină seturi echivalente. În acest sens, i se poate cere copilului să îndeplinească sarcini de tipul:

folosirii termenului „set” sau „mulţime”, descriind şi indicând concret semnificaţia lui, în cazul a mai puţin de 10 obiecte componente per set;

construirii, constituirii de seturi de maximum 10 obiecte identice, în baza unui criteriu dat care să vizeze proprietăţi pregnante ale obiectelor componente;

punerii în corespondenţă, obiect cu obiect, a elementelor aparţinând la două seturi identice, prin marcarea cu cretă, sfoară etc.

punerii în corespondenţă, obiect cu obiect, a clementelor a doua seturi echivalente, având mai puţin de 10 obiecte, prin marcarea cu cretă, sfoară etc.

operării distincţiei corecte între două perechi de seturi, dintre care două sunt identice, iar celelalte echivalente;

operării distincţiilor mai mare/mai mic/egal între seturi, cu un mai mult de 10 obiecte, fiecare;

cuantificării distincţiilor, de genul de mai sus, sub forma sintagme lor „mai mult cu „şi „mai puţin cu”, pentru seturi inegale oferi cu copilului spre observare şi analiză, evidenţiindu-se „obiectele” ce diferenţiază seturile;

solicitării copilului de-a interveni, concret, pentru a configura doini seturi inegale ori identice, prin adăugare ori eliminare de obiecte „diferenţiatoare” ş.a.m.d.

10.5.2. Introducerea copilului în lumea cifrelor şi numerelor

Odată parcurse preparativele mai înainte prezentate, se poate trece la apropierea copilului de cifre şi numere ca noţiuni abstracte şi la operarea elementară cu ele, etapă

ce presupune cel puţin două subfaze: însuşirea conceptului de „număr” şi „cifră” şi operarea cu numere sub forma adunării şi scăderii în concentrul l-10 (AINSCOW, M” CREDDLE, D, 1979).

10.5.2.1. Învăţarea numerelor de la 1 – 10 se poate realiza numai după ce copilul are o suficientă experienţă în a grupa obiecte reale şi în a compara astfel de grupuri în mod nemijlocit. Un program strict necesar, de principiu, pentru introducerea în lumea cifrelor şi numerelor a copilului presupune sarcini eşalonate cum ar fi:

solicitarea copilului de a indica un anumit set, numit în prealabil de educator, dintre diferitele seturi cu 1 – 9 obiecte;

solicitarea copilului de a indica proprietatea cardinală (definitorie) a unui grup dat, prin „numărarea” (estimarea) acestora;

solicitarea copilului de-a construi un set cu 1 – 9 obiecte, cu indicarea proprietăţii cardinale;

prezentarea, în faţa copilului, a cifrelor elementare (1 – 9), asociindu-le intuitiv cu seturi reale corespunzătoare, cât mai diverse;

copierea de către copil a acestor cifre, după model;

scrierea de către copil a acestor cifre după dictare, mai întâi la „rând”, apoi „pe sărite”;

Introducerea în „percepţia” şi conştiinţa copilului a setului special, fără niciun obiect („mulţimea vidă”);

sublinierea proprietăţii cardinale speciale a acestui set;

prezentarea, în faţa copilului, a semnului cifric aferent mulţimii vide (zero), care va fi ulterior copiat, reprodus, dictat etc.

Introducerea, în percepţia şi conştiinţa copilului, a unui set de 10 obiecte şi a simbolului său grafic (cifra 10), la început fără explicaţii care să anticipeze digitalizarea specifică;

scrierea numerelor de la o la 10 în ordine, din memorie, apoi pe sărite etc.

10.5.2.2. Însuşirea mecanismului elementar al

adunării şi scăderii, ca clemente bazice-iniţiale de calcul trebuie să se facă simultan, chiar dacă cele două operaţii sunt contrare.

Foarte importantă rămâne standardizarea utilizării termenilor specifici ai fiecăreia din cele două operaţii şi recurgerea obligatorie, în prima etapă, la material concret (beţişoare, bile, buline etc.). Ca substaţie absolut necesare pentru acest demers se disting următorii paşi operaţional-procedurali solicitaţi copilului:

combinarea a doua seturi de obiecte pentru a forma un set mai mare (dar mai mic sau egal cu 10), folosind sistematic, odată cu mişcările de constituire şi termenii „adaug”, „pun”, „rezultă”, „face”, „este egal cu „etc.

combinarea practică a unor seturi diferite de obiecte al căror total să nu depăşească 10 elemente, cu verbalizarea adecvată a mişcărilor detaliate de către copil;

conştientizarea de către copil a ceea ce rămâne, după ce el însuşi ia, îndepărtează un mini set dintr-un set dat;

scăderi în mod practic, efectuate real (obiectual) de către copil, cu condiţia ca rezultatul să fie cel puţin 1, cu verbalizarea aferentă: „iau”, „fără”, „rămâne”, „rest” etc.

prezentarea, către copil, a simbolurilor (+) şi o odată cu asocierea sistematică cu „etichetele” lor verbale;

adunări diverse, efectuate de copil cu rezultatul maximum 10, ca şi scăderi diverse cu rezultatul minimum 1, în concentrul 1.10, cu suport material tot mai puţin, până la eliminare şi cu scrierea simbolurilor cifrice respective;

Im jM

scăderi în concentrul 1 – 10, cu suport material, cu consemnarea cifrică şi grafică a operaţiei, când rezultatul este egal cu „O” (zero), adică atunci când se îndepărtează tot setul;

scăderi în aceeaşi manieră, fără suport real, material (doar în gând sau pe hârtie).

Atunci când adunarea şi scăderea sunt bine însuşite în concentrul l-10 şi ulterior prin extensia lui relativă, se poate trece la operaţiile de gradul doi în varianta lor

simplă ca adunări, respectiv scăderi repetate, în speţă înmulţirea şi împărţirea, cu respectarea aceloraşi algoritmi de bază în solicitarea şi antrenarea elevului.

10.5.3. „Aritmetica” banilor şi a timpului

Asimilarea teoretică a numeraţiei şi a calculului, oricât de scrupulos s-ar desfăşura, trebuie dublată (încă de la început) de reflexul unei practici aplicative ulterioare de o manevră concretă şi curentă, ca nevoi cotidiene, cu reflex matematic.

Desprinderea treptată de suportul material, conjunctural, de multe ori contextualizat şi inerent închistant pentru simbolistica matematică, deşi de dorit, nu echivalează cu renunţarea totală la aplicabilitatea pragmatică a veleităţilor de calcul mintal al copilului proaspăt şcolar. Cele mai stringente, mai presante ipostaze ale vieţii sociale cotidiene, ca reflex al „realismului matematic”, în speţă al „practicii aritmetice” rămân, sub aceste aspecte, manipularea şi uzul banilor, ca şi raportarea la timp (la nivel orar şi calendaristic).

S-a observat, de altfel, că pe lângă faptul că este necesară, utilizarea referirii „consumatorii” a copilului (şcolarului mic) la bani şi timp este şi o zonă eficientă şi oportună, date fiind marea seducţie şi atracţie exercitate asupra copiilor de bani ca instrumente sociale convenţionale şi de modulaţia temporală ce le reglementează viaţa şi regimul de muncă.

10.5.3.1. Atunci când avansarea în însuşirea de noi ordine cifrice o va permite se va exersa „manipularea” aritmetică a banilor, utilizând efectiv monede şi bancnote, ca şi „scenarii” de vânzare-cumpărare, ca atare.

Cei mai mulţi dintre elevii clasei I au avut deja contacte cu monede, bancnote, în afara şcolii, ceea ce le-a permis chiar şi o anumită experienţă „financiară” (intuitivă mai degrabă). Acest lucru este mai greu de realizat astăzi, în condiţiile „inflaţiei” ce împinge preţurile şi bancnotele spre ordine mari de numeraţie, cu multe zerouri, dar oricum oportunităţi există şi trebuie generos speculate, dincolo de acea „lecţie” prevăzută în cartea de aritmetică,

cu privire la bani şi bancnote, cu siguranţă insuficientă, tardivă şi inadecvată. Oricum, în acest demers trebuie avute în vedere premise şi solicitări precum:

stăpânirea numeraţiei până la 100 şi 1.000 şi chiar peste aceste ordine;

numărarea modulată, din 5 în 5, 10 în 10, 50 în 50, 100 în 100 etc;

adunări şi scăderi de zeci, sute, mii;

recunoaşterea, identificarea de monede, bancnote;

adunări şi scăderi simulate cu monede şi bancnote de mărimi diferite etc.

10.5.3.2. Învăţarea, însuşirea „simţului” cuantificam al timpului curent, ca şi „gestionarea „lui în consecinţă se referă, fie la „consumul” zilnic al timpului (cunoaşterea şi utilizarea ceasului), fie la orientarea generală în timp (cunoaşterea şi utilizarea calendarului). Şi în acest caz este bine să se amâne asemenea finalităţi până ce copilul este realmente maturizat pentru a le împlini. Orientarea temporală, ca şi cea spaţială, este grosso-modo o facultate apriori, nonmatematică pentru un copil, dar faptul că, în mod convenţional, ziua are 24 ore, ora 60 minute, minutul 60 secunde, anul 365 zile, 12 luni, 52 săptămâni etc. Este mai greu de înţeles pentru copil, pentru că este deja matematică.

O sintagmă precum „ora 9 şi 27 minute” sau o dată calendaristică de genul 17. XI.21996, să zicem, sunt abstracţii dificile pentru copilul care nu a ajuns încă la cunoştinţa şi semnificaţia trecerii (curgerii) cuantificate a timpului, altminteri continuu, pe module, convenţional dar util stabilite, pentru elevul neabilitat încă în sensul operării aritmetice facile cu module cifrice specifice (60; 30; 11; 7; 24 etc.) în acest ultim sens operaţional, în preajma „maturizării” copilului sub aspectul raportării „temporale”, se recurge la sarcini specifice în plan aritmetic, ca de exemplu:

numărarea curentă până la 60;

numărarea din 5 în 5 până la 60;

Inducerea cunoştinţei mărimii unei ore, având ca

exemplu ora didactică plus pauza, a unei jumătăţi, a unui sfert de oră etc.

orientarea pe ceas, semnificaţia acelor ceasului „citirea acestuia;

orientarea în calendar, pornind de la săptămână, lună, trimestru, semestru etc.

Fiecare din aceste trei etape, prezentate până acum, parcurse inadecvat, formal şi în grabă, pot deveni zone critice pentru d.i.m., după cum şi subfazele lor sau secvenţe din acestea se pot erija, în aceleaşi condiţii, în veritabile puncte critice pentru d.i.m. Înlănţuite logic şi riguros, parcurse competent şi responsabil de către copil cu sprijinul adultului (educator, părinte), aceste faze şi subfaze se cer în mod necesar una pe cealaltă, absenţii sau precaritatea oricărei dintre ele putând compromite eşafodajul anterior şi zădărnici pe cel ulterior în plan matematic.

10.6. CÂTEVA SUGESTII PENTRU ABORDAREA EDUCATIVĂ A DIFICULTĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE A MATEMATICII

În materie de d.i.m., aşa după cum s-a putut înţelege deja, nu se poate ambiţiona nicio etiologie exactă şi nicio evaluare sistematică, dată fiind natura acestor d.i.

În consecinţă, nici în ceea ce priveşte abordarea lor educativă nu se poate aspira la veritabile „reţete”, norme sau algoritmi procedurali, şi aceasta datorită manifestării lor, prin excelenţă conjunctural-contextuală şi strict individual-combinată.

Rămân, totuşi, posibile câteva sugestii orientative pentru abordarea educativă a d.i.m., urmând ca, în raport cu fiecare copil în parte ce prezintă d.i.m. Ca şi în raport cu fiecare situaţie şi secvenţă didactică de manifestare a acestor d.i.m., să se procedeze adecvat, adaptativ, diferenţiator şi, în ultimă instanţă, favorizant, benefic şi suportiv, pentru elevul în cauză.

În primul rând, se recomandă ca, de o manieră

precauţivă generală, în faţa întregii clase învăţătorul (profesorul) să respecte următoare Le” reguli profilactice” (CORN şi colab., 1989):

S clarificarea deplină, insistentă, redundantă chiar, a structurării problemei predate, a sarcinii de rezolvare şi a exigenţelor esenţiale în raport cu solicitările elevilor;

— Secvenţionalizarea acţională clară şi completă a fiecărei ore (lecţii) de matematică în sensul:

debutării cu un mic rezumat al lecţiei anterioare;

precizării noii teme ce urmează a fi însuşită;

precizării paşilor şi procedeelor aferente însuşirii ei;

finalizării cu o scurtă sinteză recapitulativă a celor prezentate în ora respectivă.

S stimularea participării active şi a muncii independente a elevilor în lecţie, în ceea ce priveşte:

reactualizarea pretemei;

sinteza recapitulativă;

demonstraţii, rezolvări curente;

analiza greşelilor;

conceperea de probleme;

evaluarea colegilor şi autoevaluarea.

Particularizând aceste recomandări generale, dar menţinând caracterul frontal al demersului, acelaşi autor (CORN, 1989) concepe o serie de „principii de predare-învăţare terapeutică „la orele de matematică, pe care le prezentăm în continuare (CORN şi colab., 1989, p. 186):

clarificarea şi utilizarea practică, de către elevi, a terminologiei matematice, evitând limbajul încărcat cu structuri sintactice complicate;

promovarea, la elevi, a folosirii şi dezvoltării de strategii de memorizare şi recuperare a informaţiei utile;

reconsiderarea temelor anterioare şi înlocuirea lor în activitatea pentru acasă a copilului;

practicarea, în clasă, a demersului algoritmizat, pe paşi mărunţi, al fiecărei teme prezentate;

folosirea de „chei vizuale” (casete, diagrame, scheme) sau, cel puţin, sublinieri, pentru a atenţiona şi ajuta elevul în înţelegerea, aplica rea şi generalizarea celor

predate;

diversificarea metodelor de prezentare, a activităţilor de predare a diferitelor probleme şi sarcini matematice;

diferenţierea clară, de către profesor, între stilul său de predare şi standardele normativizate în acest sens, care nu trebuie interpretate personal, ci doar ranforsate ca atare utilizarea experienţei anterioare a elevilor, cu multe ilustrări din viaţa lor;

atitudinea flexibilă a profesorului care să faciliteze înţelegerea şi generalizarea din partea elevului, căci rigiditatea matematică în sine, supra-încărcată de cea a profesorului, este puternic anxiogenă;

recurgerea la probe de evaluare frecvente, curente chiar, care evită acumularea greşelilor şi lacunelor şi înlătură teama de evaluare a elevilor;

Instrucţiunile, eventualul ajutor în evaluare să fie oportune şi sugestive, doar atât cât este cazul, nu mai mult;

utilizarea tablei/ecranului de retroproiecţie este de preferat unor indicaţii verbale consemnabile în caietele elevilor.

În aceste condiţii, riguros respectate, copiii cu d.i.m. vor fi, probabil, mai rari în clasă, iar d.i.m. mai puţine.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

AINSCOW, M. (1986)

AINSCOW, M.; CREDDLE, D. (1979)

AINSCOW, M.; FLORIK, A (1980)

KORN, J.; KLEIN.; PARRA, M.; PESKIN, S.; RANGOS, K.; (1989)

„Evaluating Support”, în „GNOSYS” nr. 6, LEA, Septembrie 1986.

Preventing class failure: on obiective ap proach; EDS. WILEY & SONS CHICHIS TER, NEW-YORK, BRISBANE, TORONTO. Special education needs: towards a whole school approach, ED. FULTON-LONDON. Teaching remedial mathematics to students with learning disabilities; QUEENSBOROUG11 COLLÈGE, NEW-YORK.

ENGELMANN, S.; CARNINE, D. ((1991) ENGELMANN, S.; CARINE, D.; STEELY, D.; (1991)

FLEISCHNER, J.E. (1994)

GALLARDO RUIZ, J.R.; GALLEGO – ORTEGA, J.L. (1995) GARCÍA ANCHEZ, J.N. (1995) GONZALES, E.G.; KOLERS, P.A. (1987) GORDON, N. (1992)

KELLER, C.E.; SUTTON, J.P. (1991)

KIRBY, J.R.; BECKER.

L. (198)

LERNER, J. (1997)

LEVIN, M.S.; BENTON, A.L. (1986)

LINDQVIST, M.; (1987)

LUNA, A.R. (1974)

MORRIS, R.D.; WALTER, L.W. (1991)

DISTAR R ARITHMETIC I; CHICAGO Science Research Association.

„Making Connections în mathematics” în Journal L.D. nr. 24/1991.

Dyagnosis and asement of mathematics learning disabilities; Eds. REID, R & BROOKES, P; BALTIMORE.

Manual de logopedia escolar.

Ed. ALTIBE, MALAGA.

Manual de dificultades de arendizaje.

Ed. NARCEA S.A. MADRID.
Naţional constraints on mental operations; Ediciones NARCEA S.A. MADRID. „Children With development dyscalculia”, în Developmental Medicine and Child Neurology/1992.
Specific mathematics disorders.
Eds. OBRUTZ, J.E. & HYND, G.W. „Cognitive components of learning problems, în arithmetics” în Remediul and Special Education/1988.
Learning disabilities (7 în edition) HOUGHTON MIFFLIN COMBANY Developmental and aquired dyscalculia, în Developmental and aquired dyscalculia în children, Eds. FLEMING, I. & STERN, L. Strategic teaching în mathematics.
Ed. B.F. JONES, WASHINGTON, D.C. Cerebro y lenguaje (traduction)
Ediciones FONTANNELLA, BARCELONA. Subtypes of arithmetics disabled adults; validating child hood findings; Ed. ROURKE, B.P
PIAGET, J. (1965)
REID, D.K.; STONE, K.A. (1991)
RIVIERE, A. (1990)
ROURKE, B.P. (Ed.) (1994)
SCHOENFELD, A.M.
(Ed) (1994)
SEMRUD CLIKEMAN, M.; HYND, G.W. (1992)
SMITH, D.D.; RIVERA, D.P. (1991)
The child conception of number.
Ed. NORTON, NEW-YORK.
„Why is cognitive instruction efective? Cognitive instruction and problem-learners”, în Remedial and Special Education, nr. 12/1991. Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matematicas: una perspectiva cognitiva, Eds. MARCHESI; COLL & PAPACIOS. „Arithmetic disabilities: specific and otherwise; a neuropsychological perspective”, în Journal of L.D. nr. 26/1993.
Mathematical thinking and problem solving,

HILLDALE, N.J. LEA.
Developmental arithmetic disorders; Eds. HOOPER, S.R.; HYND, G.W. & MATTISON, R.E.
Mathematics.
Ed. WONG, B.Y.L.

EPILOG

Copiii cu d.i. sunt printre noi, printre copiii noştri, în şcoală, pe stradă, la joacă şi, în unele familii, printre ceilalţi fraţi fără astfel de probleme.

Aceasta este realitatea pe care nu o putem ignora, ea fiind probată şi de cifrele statisticilor. Din totalul populaţiei şcolare infantile de o anumită vârstă (clasele V-VI) aproximativ 30% prezintă diverse probleme care grevează asupra performanţei şcolare şi a ulterioarei integrări socio-profesionale. Din totalul acestor copii-elevi deficitari, cca. 51% prezintă d.i., 14% tulburări de limbaj, 11% deficienţe mintale, 9% tulburări emoţionale ş.a. (J. LERNER, 1997).

Aşadar peste jumătate din aceste nefericite cazuri sunt reprezentate de d.i. cum acestea se pot „prelungi” şi cu procentajul afecţiunilor de limbaj, sub forma d.i.v., d.i.s. Sau d.i. c. Procentajul devine de-a dreptul alarmant.

Nu putem şti deocamdată, cu certitudine şi exactitate dacă există copii cu d.i. pentru că ei sunt într-adevăr inferiori (ca şi capacitate de învăţare) în raport cu standardele consacrate pentru performanţa şcolară conform vârstei congenerilor lor normali, sau pentru că, pur şi simplu, aceste standarde consacrate pe care le acceptăm ca fireşti, sunt exagerat de înalte, indicate artificial, extrapolate, ca finalităţi dezirabile, deasupra capacităţilor de învăţare ale prea multor copii reali.

În fond copii cu d.i. există şi reies din comparaţie cu colegii lor de viaţă şi, mai des, de şcoală care cu mai mult sau mai puţin efort, se încadrează, în diferite grade, în aceste standarde performanţiale.

Existenţa acestor copii, din fericire încă majoritari (dar cu o majoritate ce tinde să devină simplă) care fac faţă totuşi curriculumului oficial din şcoală, ne face să percepem acest curriculum ca unicul posibil şi adecvat.

Într-un fel „se răstoarnă” în mod nefiresc o anumită stare de fapt naturală, în sensul că se pune mai presus de copiii şcolari (elevi) înşişi, acest curriculum care este şi trebuie făcut, în fond, pentru TOŢI COPIII ŞCOLARI. Se ignoră astfel tocmai copiii care rămân beneficiarii de drept şi raţiunea de-a fi a educaţiei, fetişizându-se un document, un concept, o reprezentare menită în fond să le slujească, nu să-i domine, ierarhizeze şi segrege, până la a le compromite drumul în şcoală şi-n viaţă.

În practica şcolară, în procesul de învăţământ curent, elevii cu d.i., au nevoie de înţelegerea profesorilor, de sprijinul tuturor factorilor educativi, de colaborarea şi implicarea prinţilor. Toţi adulţii sunt, mai mult sau mai puţin dispuşi să-i înveţe pe copii câte ceva şi chiar o fac, atunci când au ocazia, aşa cum cred ei de cuviinţă.

Profesorul, ca specialist în educaţie trebuie să aibă, în plus competenţa şi experienţa de-a formula, ocaziona şi chiar provoca pentru copii oportunităţi, situaţii şi experienţele de învăţare eficientă şi intensă, mai ales în cadrul special destinat acestui scop care este şcoala.

Elevii cu d.i. au însă nevoie de un anume tip de profesori cărora nu le mai sunt suficiente implicarea accentuată, răbdarea şi înţelegerea, simplificarea şi reeşalonarea solicitărilor, individualizarea abordării şi nici măcar tactul şi măiestria pedagogică, ultimii doi termeni fiind astăzi deja vagi şi uzaţi parţial (GRACIA-SANCHEZ, 1995).

Printre caracteristicile definitorii ale elevilor cu d.i. în plan educativ este, aşa cum s-a văzut, capacitatea redusă a acestora pentru planificarea şi secvenţionalizarea învăţării (în dublul sens al nerespectării celor două activităţi recomandate sau impuse din afară, ori lipsa sau precaritatea lor ca autocapacităţi). Aceşti elevi cu d.i. procedează, cu precădere, la o învăţare incidentală, sincopată, „pe apucate” necontextualizată, ceea ce contravine, grav, învăţării şcolare eficiente. „Planificabilitatea” şi „secvenţialitatea” precare, specifice elevului cu d.i., echivalează astfel cu veritabila sa

EDUCABILITATE. Dincolo de planul atitudinal, tehnic vorbind (metode, procedee, mijloace, strategii de predare-învăţare), eforturile educatorilor, în acest caz, trebuie focalizate în consecinţă asupra algoritmizării, pas cu pas, a sarcinii şi conduitei de învăţare a copilului cu d.i. acest lucru este necesar pentru evitarea oricăror lacune în învăţarea recentă, pentru adecvarea chiar până la individualizarea programului de învăţare şi pe „creditarea” în materie de timp şi ritm şcolar (generoasă, dar nu exagerată), totul pe fondul pe cât posibil al asigurării unei conduite de succes pentru copilul cu d.i.

La modul concret, practic, operaţional şi procedural abordarea educativă a copilului cu d.i., în şcoală, se raportează în funcţie de două mari coordonate ca activităţi esenţiale: adaptarea curriculară şi analiza de sarcină.

Adaptarea curriculară merge de la uşoare adecvări ale curriculumului oficial, până la construcţie curriculară cu finalităţi individuale, ceea ce duce în timp la dezvoltarea şi diversificarea curriculară pentru copiii din această categorie şi pentru întregul proces de învăţământ.

Adoptarea curriculară este o realitate de mult practicată în alte ţări, unde dintr-un curriculum bază (naţional, dar nu impus, ci doar recomandat) derivă un curriculum al instituţiei şcolare, ulterior un curriculum al fiecărei clase de elevi şi în final, unde este cazul, se configurează programe individuale de învăţare. Problematica curriculum-ului, a dezvoltării şi diversificării curriculare este însă mult prea complexă, neputând fi decât semnalată într-un astfel de epilog.

Analiza de sarcină este un demers curent şi amănunţit, de mare acurateţe ce însoţeşte, secvenţial, parcurgerea segment cu segment a curriculum-ului adaptat, pentru ca sarcina preconizată pentru elev să fie re te accesibilă şi fezabilă în raport cu copilul cu d.i.

Paşii decisivi, într-o analiză de sarcină responsabilă efectuată profesor în raport cu un caz anume de elev cu d.i., sunt, conform specialişti (J. LERNER, 1997) următorii:

formularea clară a obiectivelor comportamentale,

prioritare 1 cele final-performanţiale;

secvenţializarea sarcinii respective de învăţare, în paşi mir practic imposibil de „ratat” sau de „sărit”, ca şi ordonarea ac într-o suită logică de învăţare;

testarea prealabilă, asigurătoare pentru stabilirea cu certitudine paşilor ce pot fi făcuţi (parcurşi) de elevul implicat;

trecerea la predarea-învăţarea succesivă, secvenţială, pas cu pas cu minuţiozitate, eventuale reveniri de rigoare, întăriri şi accesib necesare.

În aceste condiţii, elevii cu d.i. au mare nevoie de profesori care ştie să facă oportun şi benefic astfel de operaţii (şi multe altele derivân. Ele), iar aceşti profesori nu pot fi decât cei care au lucrat efectiv, ani!

cu asemenea elevi. Experienţa abordării educative a copiilor cu d.i. în şcoală se câştigă greu, nu se desăvârşeşte niciodată şi se transmite doar îi anumite condiţii de consonanţă atitudinal-profesională, ce presupune o a fi uitate de preocupări între un „meşter” şi un „ucenic”.

Rezultă, implicit, că învăţătorii sau profesorii stagiari (începători) sunt prin forţa împrejurărilor, dezarmaţi în faţa eventualelor cazuri de d.i. din clasa lor, mai bine zis „neinstrumentaţi” încă suficient, chiar dacă au fos introduşi, din perspectivă teoretică, în realitatea fenomenului d.i. încă dii perioada formării lor didactice iniţiale. „Teoria” d.i. în universităţi şi colegi pedagogice nu reprezintă poate nici jumătate din abilitarea ca atare a educatorilor, după cum nici „perfecţionarea” ulterioară gen „reciclare”, tot teoretică, nu poate face minuni. Mai valoroasă poate decât orice consiliere din partea unor specialişti şi chiar decât stagii scurte de pregătire în domeniu rămâne, la nivel de instituţie şcolară, atenta generalizare a experienţei concrete, acumulate în materie de abordare educativă a copiilor cu d.i. a acelor puţine cadre didactice care dispun de ea şi binevoiesc s-o împărtăşească nu relatând-o (povestind-o), ci practic, concret, contextual din mers, celorlalţi colegi.

Este de dorit şi constituirea unei veritabile „bănci de date”, a une veritabile „miniarhive” bazate pe cazuistica anterioară a şcolii în materie de d.i. bine abordate.

Ambele aspecte sunt însă dificil de realizat, căci astfel de experienţe în materie de abordarea cu succes a d.i. (acolo unde există) sunt puternic amalgamate, sincretice, relativ empirice, puternic contextualizate şi desigur, incomplete. Ele asigură însă acel cadru de referinţă gen „déjà vu” benefic ca şi ascendent de sprijin pentru noile cazuri de d.i. ce pot fi similare cu altele, din trecut. (AINSCOW; M.E, CREDDLE, D” 1979).

În consecinţă, după o succintă şi absolut necesară informare teoretic; a educatorilor, privind problematica d.i., se recomandă o veritabilă „ucenicie” la locul de muncă a acestora. Aceasta presupune o colaborare şi în schimb de experienţă neformalizat, direct, concret cu colegii-profesori care „se descurcă” deja cu elevii cu d.i., incluzându-se asistenţa la orele acestor; sau predarea în parteneriat a unor lecţii cu aceştia, pentru sesizarea şi asimilarea de modele acţionale adecvate.

Numai astfel se poate produce mult dorita „endemizare” a abilităţilor abordare educativă a copiilor cu d.i. în şcoală. Asemenea abilităţi nu sunt pur şi simplu tehnici didactice, nici doar măiestrie sau tact pedagogic, aşa în s-a mai spus, ci toate acestea la un loc dinamizate de implicarea şi responsabilitatea educatorului, pe fondul unei relaţionări optime cu părinţii copiilor cu d.i.

Aceşti nefericiţi părinţi ajung, nu odată, să-şi „nefericească” în plus înşişi) şi aşa nefericiţii lor copii, prin ignoranţă, demobilizare, exces de 1, încăpăţânare. Aproape toţi părinţii copiilor cu d.i. trec, rând pe rând, prin stări de: neacceptare, autoincriminare, frică, acuzarea altora, speranţă, negociere, consolare, furie etc.

Aceasta îl pune pe educator în postura unui veritabil „alergător de să lungă”, dar şi deschizător de drum, cu o mare „anduranţă” la vicisitudinile „traseului” educativ al copilului cu d.i., aflat şi acesta în propria postură de lent „mărşăluitor” într-o „cursă cu obstacole”.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

SCOW, M.; EDDLE, D. (1979)

IRCIA SANCHEZ, N. (1995)

RNER, J. (1997)

Preventing class failure: an obiective apprea Nr EDS. WILEY & SONS CHICHISTER, N YORK, BRISBANE, TORONTO.

Manual de dificultades de arendizaje;

Ed. NARCEA S.A. MADRID.

Learning disabilities (7 în edition) HOUGHTON-MIFFLIN COMPANY.

DE PHOT. OQH ŞTIINŢELE EDUCAF (?!

JUL M

Bun de tipar: 14 dec. 1998

Tiparul executat la S.C. UNIVERSUL S.A. cd. 330